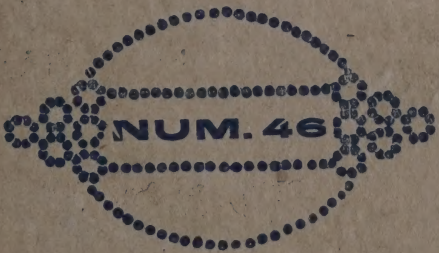
PICCOLA BIBLIOTECA DI COLTURA FILOSOFICA

370.9
P61p
v.1

EDMONDO PIETROSI

PICCOLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

PARTE PRIMA



EDIZIONI ATHENA - MILANO

LA PICCOLA BIBLIOTECA DI COLTURA FILOSOFICA

consta di eleganti volumetti da 96 a 112-128 pagine ciascuno, in nitidi caratteri elzeviri e saldamente **rilegati alla bodoniana.**

Ogni volumetto è corredato da una sobria ma esauriente **nota bibliografica per guidare i lettori a uno studio più ampio dei singoli filosofi o indirizzi trattati.**

I nomi degli egregi autori che abbiamo scelto a collaboratori sono la miglior garanzia della serietà assoluta di criteri e di intenti ai quali la nostra BIBLIOTECA è informata.

Osiamo dire che — nel suo genere — è la PRIMA che si tenta in Italia, dove risponde **a un bisogno colturale universalmente sentito**

PREZZO D'OGNI VOLUMETTO
LIRE **CINQUE**

•••

Inviare Cartolina-vaglia alla Ditta

EDIZIONI ATHENA
Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

indicando il **mezzo di spedizione**

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

ULRICO HOEPLI MILANO LIBRAIO DELLA REAL CASA

La **PICCOLA BIBLIOTECA DI COLTURA FILOSOFICA,** *iniziata nel Gennaio 1924 dalla Casa Editrice* **Athena,** *si propone di aprire ed indicare le vie del Pensiero, alle persone di buona volontà, con volumi che possano servire di* **avviamento** *e di* **guida** *alla diretta conoscenza dei* **Grandi Pensatori.** *La compilazione dei volumetti di questa raccolta è affidata a* **noti studiosi e docenti di filosofia.** *invitati a collaborare a questa vasta opera di coltura, senza preconcetti di scuola, senza limitazioni di tendenze. La raccolta si propone di compiere* **un'opera intensa ed elevata per la diffusione del pensiero, in guisa da soddisfare ad esigenze assai sentite nel tempo nostro, anche fuori della cerchia degli studiosi di professione.**

La **PICCOLA BIBLIOTECA** *si divide in* **Cinque Serie:** *La prima intitolata* **I Maestri del Pensiero,** *accoglie volumetti destinati a dare una prima conoscenza, chiara, esauriente, obbiettiva, di quei massimi pensatori e filosofi che* **hanno segnato un'orma duratura e profonda nella storia del pensiero.**
La seconda, intitolata **Pensatori d'oggi** *è dedicata a quei pensatori e filosofi contemporanei che abbiano avuto* **più largo seguito o che debbono essere conosciuti per intendere e valutare alcuni speciali aspetti dello spirito contemporaneo.** *La terza è invece dedicata a* **Le grandi correnti del pensiero** *e contiene esposizioni brevi ma esaurienti, delle principali correnti filosofiche, considerate* **nel loro contenuto dottrinale e svolgimento storico.**
A queste si aggiungono due nuove serie: **Sintesi di Storia del Pensiero:** *esposizioni ordinate ed obbiettive dello svolgimento storico delle* **principali scuole filosofiche** *e delle singole filosofie nazionali e* **Problemi e Polemiche:** *illustrazione delle* **fondamentali questioni filosofiche e** *dei problemi minori che ne sono derivati negli sviluppi e nelle soluzioni date dalle diurne scuole.*

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

I MAESTRI DEL PENSIERO

VALENTINO PICCOLI
INTRODUZIONE DELLA FILOSOFIA

PAOLO ROTTA
ARISTOTELE

G. SEMPRINI
PLATONE

G. RENSI
HUME

V. ARANGIO-RUIZ
SOCRATE

P. E. CHIOCCHETTI
S. AGOSTINO

P. E. CHIOCCHETTI
S. TOMASO

P. E. CHIOCCHETTI
S. BONAVENTURA

S. TISSI
CARTESIO

PAOLO ROTTA
SPINOZA

VALENTINO PICCOLI
VICO

PAOLO ROTTA
BERKELEY

GIUSEPPE TAROZZI
LOCKE

E. PAOLO LAMANNA
KANT

GIUSEPPE MAGGIORE
FICHTE

PIETRO MIGNOSI
SCHELLING

GIUSEPPE MAGGIORE
HEGEL

ZINO ZINI
SCHOPENHAUER

P. TOSCHI
LEIBNIZ

E. MORSELLI
COMTE

Pubblicati: P. ROTTA - SPINOZA — G. MAGGIORE - HEGEL — Z. ZINI - SCHOPENHAUER — E. P. LAMANNA - KANT — G. MAGGIORE - FICHTE — P. E. CHIOCCHETTI - S. TOMASO — V. PICCOLI - VICO — S. TISSI - CARTESIO — E. MORSELLI - COMTE — P. ROTTA - ARISTOTELE — P. MIGNOSI - SCHELLING, ecc.

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

PICCOLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

CENTRAL CIRCULATION BOOKSTACKS

The person charging this material is responsible for its return to the library from which it was borrowed on or before the **Latest Date** stamped below.

Theft, mutilation, and underlining of books are reasons for disciplinary action and may result in dismissal from the University.

TO RENEW CALL TELEPHONE CENTER, 333-8400

UNIVERSITY OF ILLINOIS LIBRARY AT URBANA-CHAMPAIGN

DEC 14 1993

NOV 21 1993

SINTESI DI STORIA DEL PENSIERO

EDMONDO PIETROSI

...

PICCOLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

(PARTE PRIMA)

SVILUPPO STORICO DELL'IDEALE EDUCATIVO

EDIZIONI ATHENA
1928
MILANO - Via S. Antonio, 10

PROPRIETÀ LETTERARIA

UNIONE TIPOGRAFICA - MILANO

370.9
PG1p
v.1

I Capitolo

Valore sociale del problema educativo.

SOMMARIO: 1. L'educazione come fattore di civiltà. - 2. La funzione dell'ideale educativo. - 3. La pratica educativa e il pensiero riflesso nella storia dell'umanità. - 4. Intendimenti e partizione della presente opera.

1. — L'educazione, questo fatto propriamente umano, per cui si rende possibile uno sviluppo indefinito e sempre maggiore delle potenze spirituali, dominata com'è dalla volontà degli individui e da quella dei popoli, si accompagna di necessità allo svolgersi della civiltà in tutti i suoi gradi. Si può anzi dire che questa trovi nell'educazione il suo fattore più importante e vitale. Il valore dei varii popoli e l'importanza della loro azione nel determinare il progresso dell'intera umanità, ci sono infatti rivelati assai bene dai loro istituti pedagogici e dal contenuto della loro pratica educativa.

Di conseguenza la ricostruzione e il giudizio valutativo di un periodo storico non possono riuscire completi e soddisfacenti, se non quando si accompagnino all'esame critico dell'educazione, praticata in quel tempo, e utilizzino la conoscenza dei fini e dei limiti ad essa assegnati.

Le vicende storiche infatti sono il prodotto essenzialmente di fattori umani e spirituali, e l'educazione,

680453

tendente a dare allo spirito un determinato sviluppo e uno speciale indirizzo, costituisce l'elemento più fattivo ed energico della civiltà e della storia dei singoli popoli, del quale troppo di frequente non si tiene il debito conto nella ricostruzione e nella valutazione del progresso umano.

2. — L'educazione, sorta in origine come fatto spontaneo, e rivolta soltanto a raggiungere scopi utilitari e contingenti, per effetto dell'immancabile trasformarsi dei fini primitivi in altri più complessi e più importanti, si propose presto finalità ideali, che la sospinsero ad attuare forme sempre più importanti e valide di pratica pedagogica. L'ideale educativo, intimamente connesso con le forme assunte dagli istituti sociali, giuridici e religiosi dei varii popoli, e dipendente dalle loro condizioni etnografiche e storiche, viene così a costituire l'elemento più vitale e l'indice più sicuro della loro potenza spirituale e della loro partecipazione alla civiltà e al progresso umano. Vi ha anzi di più: l'ideale educativo, raggiunta, nel suo sviluppo, autonomia sempre più completa dagli altri istituti sociali, pur mantenendosi con essi in stretto rapporto di correlazione, assunse il compito ben più importante di costituire l'elemento dinamico nella storia e nella civiltà dei popoli.

L'esperienza ci dimostra che i popoli più vitali furono, in ogni tempo, quelli che seppero crearsi e perseguire con fede sicura un ideale educativo più valido, più autonomo, più suscettibile di sviluppo e di approfondimento, e che le grandi innovazioni, che rivoluzionarono più radicalmente le coscienze e gli isti-

tuti sociali, furono precedute da ardite concezioni pedagogiche e dall'accettazione di un ideale educativo, capace di sospingere l'umanità e di farle compiere un altro passo sulla via del progresso.

In questa eterna vicenda, in questa incessante lotta d'idee, si amplia la visione del fatto educativo, si arricchisce l'esperienza pedagogica; il fine ideale si perfeziona, lo spirito dei singoli si svolge sempre più, e i popoli raggiungono un'efficienza maggiore e un senso più esatto del loro valore etico e della loro funzione storica.

3. — E' quindi evidente che la storia dell'educazione è costituita dalla storia della civiltà umana, e che essa si intreccia strettamente non solo con le vicende di ogni popolo, ma specialmente con la sua storia artistica, scientifica e filosofica. Non vi sono manifestazioni superiori dello spirito che non traggano luce dal fatto educativo, poichè da questo sono state determinate nella loro genesi e nel loro sviluppo. Bisogna anzi riconoscere che non si tratta soltanto di un rapporto di dipendenza, ma anche di intima e reale correlazione, per cui dello sviluppo dell'educazione, beneficano le scienze, le arti, la filosofia; e delle manifestazioni più elevate di queste attività approfitta subito la pratica educativa, per rinnovarsi e perfezionarsi in un continuo divenire. La storia dell'educazione, così intesa, s'inquadra perfettamente nella storia di tutta la civiltà: non risulta dalla narrazione di vicende riguardanti un fatto umano isolato e staccato da tutti gli altri, ma provvede a presentare, attraverso un esame critico e comparativo, uno dei fattori più

importanti del progresso e della vitalità dei singoli popoli, in connessione necessaria con tutte le più alte e significative manifestazioni umane.

Una tale storia dell'educazione non è stata ancora scritta per il pregiudizio, durato assai a lungo contro l'educazione, considerata come un'attività pratica, che, per la sua spontaneità, non può esser messa alla pari con le manifestazioni più alte dello spirito; e anche perchè avrebbe costituito un'opera di complessità tanto grande che l'attività di un uomo non sarebbe bastata per condurla a compimento. E' certo però che oggi, solo in questo senso, deve essere svolta una compiuta ricostruzione storica dell'educazione.

4. — Noi, con la presente opera, ben lungi dal tentare una tale ricostruzione, ci proponiamo soltanto di mostrare a grandi linee quale sia stato lo sviluppo storico dell'educazione e del suo fine ideale, senza avere la pretesa di poter chiarire le molte questioni che ancora attendono soluzione da un'accurata e completa esegesi storica e da una valutazione delle fonti, confrontate con tutti i fatti, che sono serviti a ricostruire la storia del costume, dell'arte, della scienza e della riflessione filosofica dei varii popoli.

Nostro intento è quello di mostrare l'importanza di un tale indirizzo nella ricostruzione storica del fatto educativo, poichè lo riteniamo l'unico valido a vivificare questi studi, che per il passato si sono presentati tanto spesso aridi, astratti, e che hanno prodotto un tipo uniforme di storia della pedagogia, in cui la parte più importante è stata rappresentata quasi sempre dagli elenchi di nomi e di opere.

In genere infatti si è ritenuto conveniente separare la storia dell'educazione da quella della pedagogia, per la ragione che la prima era di mole troppo grande, e che la seconda si prestava a mostrare in modo più facile i diversi indirizzi che l'educazione aveva attuato nelle varie epoche. L'errore è evidente: la storia della pedagogia, che presenta il pensiero riflesso sul fatto educativo, è cosa morta e astratta, se non venga spiegata e chiarita dalle condizioni storiche dell'epoca, in cui le opere di riflessione vennero compilate. I pensatori, con i loro scritti, debbono necessariamente interpretare e chiarire quanto è già prodotto dalla coscienza collettiva del loro tempo; e anche quando la loro opera costituisca un'anticipazione e un'intuizione dello sviluppo successivo del fatto educativo, o addirittura un tentativo di riforma sostanziale e profonda; l'origine e la spiegazione del loro pensiero vanno ricercate nell'esperienza educativa da loro compiuta e nel giudizio di valutazione che essi ne pronunciarono.

La conoscenza delle condizioni storiche dei popoli e dello sviluppo dei loro principali istituti sociali, dei loro mezzi didattici, e specialmente del loro ideale pedagogico costituiscono perciò le premesse e i fattori necessari per ogni ricostruzione storica del fatto complesso dell'educazione.

In altri termini la storia dell'educazione deve raccogliere in sè soltanto come elemento, e non sempre molto importante, quello della riflessione filosofica sul problema pedagogico, la quale, presentata da sola, non è intelligibile e si risolve in un'astrazione priva di valore.

E' specialmente la storia dell'ideale educativo quella che serve a chiarire il modo con il quale il complesso fatto dell'educazione si sia svolto attraverso il tempo, e quale influenza abbia esercitato e sugli istituti sociali e sul pensiero dei filosofi. La riflessione pedagogica si svolge infatti in rapporto con lo sviluppo dell'ideale educativo, e asseconda quasi sempre gli sforzi compiuti dalla società per portarlo a conseguire la maggiore autonomia.

Da quanto precede risulta che le grandi linee della storia dell'educazione si possono rintracciare seguendo la storia dell'ideale educativo, dai Greci ai nostri tempi; ed è appunto questo che intendiamo fare nella prima parte di quest'opera, accennando, tutte le volte che sarà necessario, alla riflessione che accompagna, indirizza e sospinge lo sviluppo del fatto educativo.

Nell'epoca moderna però l'indagine pedagogica è venuta ad assumere un'importanza eccezionale: il suo valore morale e sociale è stato riconosciuto universalmente, tanto che si può dire non vi sia stato scrittore, che non abbia sentito il bisogno di prospettare e risolvere tale problema. Le indagini si sono moltiplicate, le opere di carattere pedagogico si può dire che non si contano più. Questo eccezionale interesse per il fatto dell'educazione, che si riscontra in tutta l'epoca moderna, rende perciò necessario esaminare partitamente almeno l'opera dei principali pedagogisti, perchè se non tutti contribuirono efficacemente allo sviluppo prodigioso delle moderne istituzioni scolastiche e a creare l'ideale educativo contemporaneo, tutti provvidero a imporre alla coscienza

universale il problema educativo, che ha trovato così la soluzione più completa, nel campo pratico, che la storia ricordi. Nella seconda parte della presente opera svolgeremo perciò, a complemento della storia dell'educazione e delle sue idee direttive, le varie concezioni pedagogiche prospettate dai pensatori moderni, i cui elementi più vitali si sono raccolti ad unità nel concetto di educazione, oggi esistente nella coscienza dei popoli più civili.

II Capitolo

L'educazione greca e l'ideale della perfezione.

SOMMARIO: 1. - La mitologia e l'eudemonismo pedagogico. - 2. Il Fato o la formazione dell'ideale della perfezione. - 3. L'educazione di Sparta. - 4. L'educazione di Atene. - 5. L'opera educativa di Socrate. - 6. Platone e la sua concezione pedagogica. - 7. La Politica di Aristotele.

1. — Il popolo greco è quello che, più di ogni altro dell'antichità, è riuscito a conseguire un effettivo e profondo progresso in ogni forma di attività; ed è quello che, costruita una delle più importanti concezioni educative, ha tentato di attuarla con opportune e sagge istituzioni pedagogiche.

La stessa mitologia greca, costruzione fantastica, piena di serena poesia, nella quale veniva espresso il dramma dello spirito umano con tutte le sue passioni e con le lotte e le immancabili sconfitte, valse a dare un primo indirizzo all'educazione greca. L'Olimpo incarnava la famiglia umana, costituiva una *polis* celeste, in tutto somigliante alle città greche, con assemblee, feste, banchetti, in cui si svolgeva la stessa vita umana, idealizzata però e resa più bella e dignitosa.

Gli Dei non erano che l'incarnazione degli ideali greci, e l'educazione primitiva di questo grande po-

polo tendeva appunto a realizzare sulla terra gli stessi ideali di bellezza, di potenza e di felicità, che si pensavano pienamente attuati nell'Olimpo. Il mondo sereno e pieno di bellezza e di felicità degli Dei divenne così il modello ideale a cui si rivolsero, con fiducia ingenua, i greci nella loro prima forma di civiltà. Ma la costruzione antropomorfica della loro mitologia non poteva a lungo esprimere tutto il contenuto spirituale di un popolo così acuto nella riflessione e mai pago delle forme di sviluppo raggiunte: era necessario superare l'arbitrio e il capriccio, fossero pure divini, ed ammettere il dominio di una forza inflessibile, signora degli uomini e degli Dei. Sorse così la credenza nel Fato, nel quale trovò forma concreta, per la prima volta, l'esigenza dello spirito umano ad ammettere l'esistenza di una legge universale e assoluta.

2. — Il sorgere del mito del Fato rappresenta un momento della massima importanza per la storia spirituale della Grecia: le manifestazioni superiori dello spirito, come le grandi vicende cosmiche, non sono più abbandonate al caso, ma vengono subordinate a principî oggettivi immutabili. Si può dire che la concezione del Fato coincida con quella dell'ideale nella sua forma più evidente e suscettibile di uno sviluppo veramente indefinito. Salda diviene la coscienza morale, la quale riflette e riproduce consapevolmente, nei suoi varî momenti di valutazione, la legge dominatrice del mondo: e l'ideale pedagogico, da un eudemonismo originario, si avvia a tra-

sformarsi sostanzialmente, per la fede che s'ingenera nella perfettibilità della natura umana.

La Grecia riuscì così, con un travaglio interiore, durato lunghi secoli, a porre il suo ideale educativo nella perfezione, intesa come armonia di forme, corrispondenza di moti dell'animo, uso conveniente delle potenze spirituali, temperamento di ogni eccesso passionale. Ideale questo di perfezione, che è a un tempo bellezza, bontà e sapere, e che si realizza nell'armonia del corpo e dello spirito, tentando di risolvere in sè l'ideale della felicità, nel momento della sua attuazione.

Non è vero infatti, come troppo di frequente si è ripetuto, che l'ideale educativo greco sia stato soltanto quello della felicità, come non è vero che tutta l'educazione greca si sia risolta nel perseguire il fine politico di creare forti e saggi cittadini.

Originariamente anche l'educazione si orientò verso la felicità come a proprio fine ideale, seguendo l'esempio di quanto avveniva nei riguardi di tutta la vita greca; ma appunto perchè questo ideale venne attuato, più che nei riguardi dell'individuo, in confronto dello Stato, nel quale l'individualità del cittadino si risolveva pienamente, l'educazione assunse ben presto il compito di dare agli educandi tutta la perfezione di cui erano capaci, per renderli atti a svolgere, sempre più degnamente, il loro compito sociale.

La forma più elevata di educazione greca, che è quella che si riscontra in Atene, nel glorioso secolo di Pericle, ci mostra appunto come un tale ideale

fosse stato attuato e quali effetti benefici avesse prodotto.

Si tratta ancora di un modello ideale, che mantiene un carattere estremamente oggettivo e astratto, e quindi incapace di dare all'educazione quell'intimità e quella spiritualità di cui questa abbisogna, ma rappresenta un passo enorme compiuto dalla pratica educativa umana, poichè si fonda su principî capaci di sviluppo, e insegna agli uomini la faticosa ascesa, che dovranno compiere per la liberazione progressiva da quanto costituisce costrizione e limite per l'espansione autonoma dello spirito.

3. — La grandiosa evoluzione dell'ideale educativo del popolo greco si svolge lentamente, per gradi, con differenze profonde fra i diversi popoli ellenici; è quindi necessario individuarla nei suoi varî momenti, per mezzo dell'esame delle sue istituzioni pedagogiche, e con lo studio delle concezioni che dell'educazione ci dettero i principali pensatori della Grecia. E' infatti sommamente interessante vedere come, dall'educazione spartana angusta e unilaterale, si passi a quella viva e armonica degli ateniesi, e come, dal fenomeno educativo irriflesso e spontaneo, si giunga alle grandi costruzioni di Platone e Aristotele.

In Sparta l'educazione, ordinata secondo la legislazione del mitico Licurgo, era considerata come funzione statale importantissima, e aveva in origine il solo scopo di permettere agli Spartiati di conservare il dominio effettivo delle altre due classi sociali: i Perieci e gli Iloti, numerosissimi, ma esclusi

dal partecipare alla vita politica dello Stato. Raggiunto questo scopo, l'educazione non mutò indirizzo e permise a Sparta di conseguire prima l'egemonia sul Peloponneso, e poi su tutta la Grecia.

Queste finalità strettamente politiche dettero carattere di angustia e di unilateralità all'educazione spartana, che rimase privilegio della classe dominante e mantenne sempre l'impronta della primitiva durezza.

I fanciulli a sette anni passavano dalla famiglia allo Stato, che provvedeva alla loro educazione. Divisi in squadre sotto la disciplina di giovani forti e animosi, venivano addestrati a sopportare fatiche e disagi di ogni genere.

Erano nutriti frugalmente, indossavano uno stesso abito in tutte le stagioni, dormivano su giacigli duri, dovevano compiere pesanti esercitazioni militari e ginnastiche.

Ma la prestanza fisica non serve se non è accompagnata da una salda coscienza morale, e gli spartani erano perciò educati al coraggio, all'ardimento, al controllo delle proprie passioni. L'azione pronta e oculata, il giudizio sicuro, l'eloquio preciso, arguto e privo di fronzoli costituivano i pregi maggiori dell'educazione spartana.

Questo indirizzo militare e politico, se non escludeva le altre pratiche pedagogiche, le subordinava a sè, e quindi lo studio della musica, della poesia e del canto era rivolto sempre e soltanto a fini civili e bellici.

Anche l'educazione femminile era curata dallo Stato spartano ed aveva lo stesso carattere di durezza di

quella maschile, poichè era indirizzata a formare donne robuste, atte a conservare le caratteristiche della stirpe, capaci di dare allo Stato, cittadini pronti a sentire e ad operare spartanamente.

Questa è la forma originaria dell'educazione spartana, la quale venne col tempo attenuando la rudezza primitiva, e finì con l'accettare altri elementi di cultura, ignoti nei primi tempi, per influsso specialmente della rivale Atene, mantenendo però sempre carattere aristocratico e unilaterale.

E' evidente però che, sebbene presenti questi difetti, non si può dire che l'educazione di Sparta abbia obbedito soltanto a un ideale eudemonistico e utilitario, poichè insegnava il sacrificio, la devozione al dovere, l'amore per la patria, nella quale i valori individuali si componevano ad unità e si risolvevano completamente.

L'ideale politico della grandezza e potenza dello Stato, affermato nella forma più categorica da Sparta, costituisce così uno dei fattori, e non certo dei meno importanti, della formazione e dello sviluppo del concetto di perfezione, come fine ideale dell'educazione.

4. — Anche l'educazione ateniese aveva assunto, almeno nella sua prima sistemazione dovuta a Solone, come fine supremo la formazione del cittadino, e si preoccupava di dare sviluppo specialmente al corpo e di suscitare virtù militari e civiche. Di conseguenza anche in Atene l'educazione fu considerata come una funzione essenziale dello Stato, il quale però ne lasciava l'esercizio alle famiglie, limitandosi a regolarla con leggi e istituti educativi pubblici, quali le palestre

e i ginnasi. La famiglia aveva così l'obbligo di apprestare allo Stato cittadini forti e sani, ma era libera di dare quell'indirizzo e quell'estensione che credeva meglio all'educazione dei figli.

Ne risultò così uno sviluppo più ampio e vario del fatto educativo che non fosse avvenuto a Sparta. Si aggiungano poi le diverse condizioni politiche di Atene, per cui tutto il popolo poteva partecipare attivamente alla vita dello Stato; la maggiore duttilità dell'ingegno degli Ioni e la loro vivace intuizione artistica, e si intenderà facilmente come Atene venne a trovarsi nelle migliori condizioni per creare e attuare una salda concezione educativa.

Nell'antico ordinamento di Solone il fanciullo rimaneva sino ai sette anni nel gineceo, cioè in quella parte della casa riservata alle donne, dove riceveva la prima educazione dalla madre. Dopo imparava a leggere, a scrivere e a suonare la cetra con il grammatista e il citarista, e nello stesso tempo si esercitava nelle palestre, con l'intento di rendere forte il corpo, affinchè questo potesse servire prontamente la mente, già addestrata e resa valida dallo studio.

Solone, anzichè disdegnare i lavori manuali, come aveva fatto Licurgo, fece obbligo agli ateniesi d'istruire i figli anche in qualche arte o mestiere, ottenendo così di dare una maggiore vivacità a tutta l'educazione. Il popolo però non beneficava di una tale educazione, e raggiungeva una certa cultura solo indirettamente, per mezzo della sua partecipazione alla vita politica, e subendo l'influsso delle multiformi manifestazioni della civiltà ateniese, e specialmente dell'arte e del teatro.

La cultura superiore era raggiunta soltanto da pochi ed era impartita dalle scuole dei filosofi, le quali spesso presero il nome dal luogo, ove gli alunni si radunavano, come l'Accademia, il Liceo, lo Stoa, ed ebbero sempre carattere di libero insegnamento. Furono anzi esse a creare il concetto più nobile della scuola, come funzione spirituale, esercitata da chi, per sapere e per virtù, era riconosciuto superiore agli altri e degno del nome venerato di maestro.

Con tali istituti l'educazione ateniese raggiunse la sua forma più elevata, e l'ideale pedagogica si purificò di ogni residuo edonistico, elevandosi al concetto della perfezione, intesa come armonia fra tutte le potenze dello spirito. Si raggiunse così la consapevolezza che l'educazione deve raccogliere nell'educando tutte le prerogative umane, svolgendo in lui la sua razionalità, e con essa la giustizia, unico e vero bene per l'uomo.

E' certo però che sebbene l'educazione ebbe nella Grecia uno sviluppo tanto ampio, in realtà lo spirito ellenico non riuscì a superare i limiti angusti della *polis,* e i risultati conseguiti dalla pratica pedagogica erano voluti solo per i partecipi dello stesso aggregato politico, con esclusione di tutti gli altri. I concetti di umanità e quello dell'universalità della ragione umana, anche se affiorano nella coscienza greca, mantengono carattere astratto e oggettivo, e non permettono all'animo di consentirvi fervorosamente, e quindi di produrre opere che ne siano l'espressione sincera e verace.

5. — A una pratica educativa tanto importante, corrisponde nella Grecia un pensiero riflesso non meno valido.

Socrate (469-399 a. C.) è la prima e più degna figura di maestro che s'incontri nell'umanità. Da lui si trova affermato per la prima volta che l'opera educativa è missione, d'origine divina, alla quale l'uomo non può sottrarsi senza venir meno ai suoi doveri morali; e che inoltre ogni atto educativo deve trovare nell'educando il fattore più importante. Il suo metodo maieutico, con cui, egli diceva scherzosamente, rendeva possibile nei suoi discepoli il parto delle idee, sta appunto ad indicare che il maestro non deve imporre agli alunni il suo sapere, ma deve aiutarli, con lo sprone dell'interrogazione, a costruirlo *ex novo,* utilizzando le proprie potenze spirituali.

Certo in Socrate si cercherebbe invano il concetto moderno della creazione sempre nuova dello spirito, per cui ogni conoscenza acquista valore e colorito diverso a seconda del contenuto spirituale di chi l'ha raggiunta; in lui il sapere ha carattere oggettivo, e perciò appunto immutabile nella sua forma perfetta e comune ad ogni spirito che lo sappia conquistare: resta però il fatto importantissimo che in Socrate il rapporto di collaborazione fiduciosa fra educando ed educatore trova la prima ed elevata affermazione.

Anche la morale per Socrate è un problema di autoeducazione, ognuno deve *scrutinare se stesso,* cercare la verità e distruggere l'errore. L'introspezione, il *conosci se stesso* diventa l'imperativo socratico, per cui l'uomo riesce, con il solo uso della

ragione, a dare valore universale ai principî della propria condotta. E' stato giustamente osservato che la morale socratica è estremamente intellettualistica, in quanto la ragione e il sapere ne sono l'unico fondamento, ma egli seppe renderla persuasiva con l'eroica applicazione che egli stesso ne fece con la sua morte, esempio mirabile di devozione all'ideale.

6. — A Platone (427-347 a. C.) si deve la concezione pedagogica più completa e organica, che vanti la filosofia greca. Data la soluzione idealistica da lui assegnata al problema ontologico, per cui il reale è posto in un mondo di perfezione ultraterreno, estraneo all'esperienza sensibile, tutta la sua filosofia doveva uniformarsi a questo postulato; e ogni problema ricevere una soluzione che partecipasse della stessa astrattezza. Anche l'educazione viene perciò intesa da Platone come un fatto che deve obbedire a motivi ideali, prescindendo dalla realtà fenomenica, e solo cercando di attuare quel modello di perfezione che esiste nel mondo delle idee, e di cui l'uomo deve rendersi consapevole con un atto d'interiore contemplazione. Nella *Repubblica* egli tratta ampiamente il problema dell'educazione, facendone un compito peculiare dello Stato, il quale è il solo che, raggiunta la sua organizzazione razionale e giuridica, sia in grado di realizzare nella misura maggiore fra i cittadini la giustizia.

Platone riconosce necessarie nel suo Stato ideale tre forme distinte di educazione, corrispondenti alle tre classi sociali dei lavoratori, dei guerrieri e dei governanti, da lui stabilite in conformità alla triparti-

zione dello spirito umano in anima vegetativa, irascibile e razionale. Ai lavoratori occorre dare le abilità necessarie per il loro lavoro e svolgere la virtù della temperanza; ai guerrieri la forza e la prestanza dei corpi, uniti alla fortezza dell'animo; ai governanti occorre infine impartire un'educazione veramente completa, colla quale si svolgano tutte le facoltà dello spirito e si armonizzino tutte le virtù. Tale finalità si raggiunge con lo sviluppo armonico del corpo e dello spirito, e quindi ginnastica e musica costituiscono i due insegnamenti che, procedendo di conserva, debbono permettere all'educando di raggiungere tutta la perfezione e tutta la bellezza di cui è capace.

I Greci, e quindi anche Platone, assegnavano alla musica un significato molto ampio; un tale termine serviva infatti ad indicare ogni insegnamento, capace di dare armonia e sviluppo adeguato alle varie potenze dello spirito, e quindi comprendeva: canto, musica, danza e poesia. Inoltre Platone reputava necessari gli insegnamenti razionali della matematica e della filosofia; in tal modo il futuro governante raggiungeva il pieno equilibrio spirituale, e, conseguita la sapienza, era in grado di attuare la giustizia nello Stato, che doveva dirigere.

Senza entrare nei particolari spesso fantastici e utopistici della concezione platonica, da essa risulta un nuovo elemento assai importante per la storia dell'educazione: l'affermazione cioè che l'ideale educativo della perfezione si poteva conseguire soltanto attraverso uno sviluppo armonico di tutte le potenze umane e con l'equilibrio fra spirito e corpo, mantenuti sempre in rapporto di stretta correlazione.

7. — Aristotele (384-322 a. C.) sostiene invece che nella soluzione dei problemi pratici si debbono saggiamente contemperare le esigenze della vita contemplativa con quelle della vita sensibile.

Anche il problema educativo trova quindi soluzione sulla base dell'esperienza. Non l'astrazione di uno Stato ideale serve di fondamento alla sua concezione educativa, ma il concetto dello Stato reale, quale si era venuto realizzando nella sua mente, attraverso l'osservazione e la comparazione delle forme di governo esistenti. Nella *Politica,* Aristotele ci presenta appunto i risultati di una tale indagine storica, e, segnate le caratteristiche dello Stato meglio adatto ad assolvere i suoi compiti, gli assegna fra le altre la funzione educativa, riconoscendo però l'utilità di demandarne l'esercizio alla famiglia, la quale può meglio dello Stato seguire lo sviluppo dell'educando e dare ad esso l'indirizzo più opportuno, purchè però sia in accordo con le supreme finalità dello Stato.

L'esposizione del sistema educativo di Aristotele non si differenzia molto da quella che era la pratica educativa del popolo di Atene, appunto perchè egli sentì la necessità di non allontanarsi dall'esperienza, e di non creare una costruzione fantastica e irrealizzabile.

Il fine dell'educazione anche per Aristotele è la perfezione morale, la quale si deve però conseguire facendo in modo che l'intelletto degli educandi si proponga fini eccellenti, e sappia scegliere i mezzi più adatti per realizzarli. Solo così i cittadini sapranno rispettare e obbedire alle leggi; e dalla comune

azione, in accordo con le finalità di giustizia dello Stato, trarranno anche la maggiore felicità, poichè, nella vita sociale ordinata e dignitosa, troveranno il mezzo di provvedere, con ritmo progressivo, al proprio perfezionamento spirituale.

In tal modo la teorica dell'educazione di Aristotele rappresenta non soltanto la conclusione di un pensiero profondo, ma anche il primo tentativo di un'indagine storica, condotta con rigore scientifico.

La Grecia ci presenta così, tanto nello sviluppo degli istituti e della pratica educativa, quanto nella meditata riflessione dei suoi maggiori pensatori, un esempio assai istruttivo dell'evoluzione che l'ideale educativo è capace di compiere, tutte le volte che riesca a liberarsi dalla dipendenza di altri fatti sociali; e come il suo processo evolutivo si risolva in un beneficio evidente e immediato per il progresso di un determinato popolo.

III Capitolo

L'educazione romana e l'ideale della potenza.

SOMMARIO: 1. L'ideale romano della potenza e della giustizia. - 2. La famiglia e lo Stato nella loro opera educativa. - 3. L'influsso greco sull'educazione romana. - 4. Il problema pedagogico nei pensatori romani.

1. — Spesso l'educazione romana è stata paragonata a quella spartana, perchè in essa si è considerata soltanto la finalità politica, comune ai due popoli; ma le differenze sono invece assai profonde. Infatti la concezione che i romani ebbero della vita, se si fonda sul riconoscimento del valore dello Stato, che ogni cittadino ha l'obbligo di rafforzare con la propria azione (e in questo il pensiero di Roma è assai simile a quello di Sparta), si basa però anche sui principî della giustizia e dell'equità. Di essi si rese garante lo Stato romano, cercando sempre di propagarli e attuarli nel mondo. Di conseguenza il cittadino, pure riconoscendo nello Stato il massimo valore, nel quale si risolvono compiutamente tutti quelli individuali, vuole garantita la sua attività e la sua autonomia in seno dello Stato, quando la sua azione non contrasti con i fini che questo si propone di raggiungere.

Per tale ragione la famiglia romana, a differenza di quella spartana, si presenta come un organismo

sociale saldo, con compiti numerosi e importanti, cui è concessa piena autonomia nello svolgere la sua azione civilizzatrice. Si può dire anzi che avesse il carattere di un piccolo Stato in uno Stato maggiore; ed è anzi meraviglia come abbia potuto rappresentare un elemento di coesione, anzichè di dissoluzione per l'organismo politico romano. Ciò si deve alla devozione eroica alla patria, richiesta sempre al cittadino romano, il quale, doveva assolvere in ogni caso questo dovere, ed essere pronto ad agire, piuttosto che a riflettere. Il suo ideale educativo e morale fu dunque l'azione, anzichè il sapere.

Al cittadino romano veniva infatti riconosciuto un valore per le opere compiute e per l'importanza che esse avevano avuto per lo Stato, e di conseguenza anche la famiglia, pure svolgendo la sua vita autonomamente, si riconosceva un elemento necessario della potenza di Roma immortale, e soltanto da questa sua partecipazione derivava la sua dignità e il suo valore.

In tal modo la concezione romana, pur essendo dominata dall'ideale politico della potenza dello Stato, venne assumendo una maggiore vivacità e un più ampio respiro che quella spartana. Il popolo romano raggiunse infatti piena ed esatta consapevolezza della propria potenza, in modo da esercitare il conquistato imperio sul mondo, applicando i principi della giustizia, e creando quel meraviglioso monumento di sapere giuridico che ancor oggi costituisce il fondamento saldo del diritto positivo dei popoli più civili.

2. — Anche l'educazione doveva di necessità su-

bire l'influsso di una tale concezione. Lo Stato romano riconosceva nel fatto educativo un mezzo importantissimo per il suo sviluppo, ma era anche sicuro che l'organismo familiare non avrebbe svolto che un'azione benefica e in pieno accordo con la sua finalità, di creare cioè negli educandi una coscienza politica salda e la più verace devozione allo Stato. Assegnò quindi alla famiglia intieramente la funzione educativa, e questa si mostrò degna della fiducia in lei riposta dallo Stato.

Sino alla fine della repubblica, e cioè per tutto il periodo in cui il popolo romano conquistò faticosamente la sua potenza, l'educazione si compiva sotto la guida e la responsabilità del padre e della madre. Questi spesso si giovavano dell'opera di schiavi e anche di scuole private, ma l'attività educatrice di costoro era sempre indirizzata e controllata dal padre di famiglia. Il carattere saliente di questa educazione familiare era la grande praticità: alla teoria era sostituita l'azione; il mezzo didattico più apprezzato era l'esempio.

I figli spesso accompagnavano il padre nel Foro e si abituavano per tempo a intendere il valore civico di un'effettiva partecipazione alla vita dello Stato. L'educazione intellettuale era assai trascurata e indirizzata sempre a fini morali e politici. Lo studio delle XII Tavole, doveva creare il rispetto della legge e la conoscenza dei doveri; quello della storia e delle leggende del popolo romano, doveva suscitare nei fanciulli l'orgoglio d'essere romani e doveva servire loro di sprone ad agire in modo non indegno dei grandi antenati. La preparazione militare e l'educazione fi-

sica erano curate ampiamente, ma ebbero sempre carattere strumentale e non mai finale, come per il popolo spartano.

La madre aveva una parte assai importante nell'educazione dei figli, e non solo nell'infanzia, perchè, in caso di morte del marito, doveva provvedere per legge a completare l'educazione della prole. Questa sua funzione educativa valse a darle una dignità e un valore che erano ignoti agli altri popoli dell'antichità.

Certo anche l'educazione romana era unilaterale ed angusta, non permettendo lo sviluppo armonico di tutto lo spirito; ne derivò per i romani una certa rozzezza e un'incapacità di intendere i valori della riflessione speculativa e delle attività estetiche, che furono completamente trascurate, almeno sino a quando, con la conquista della Grecia, la sua cultura e la sua arte non vennero conosciute e apprezzate dalla società romana.

3. — Con la cultura si propagarono in Roma le idealità educative della Grecia, e di conseguenza anche la pratica pedagogica mutò profondamente. La famiglia non fu più la sola ad occuparsi dell'educazione, e questa assunse ben presto finalità estetiche del tutto estranee alla tradizione romana, perdendo però quell'unità d'indirizzo e quella intimità, che ne avevano costituito il pregio maggiore. Non furono pochi quelli che videro il pericolo di tali innovazioni, disgreganti la salda compagine dello Stato romano, e si fecero zelatori delle tradizioni e dell'antica educa-

zione familiare e nazionale; notissimo fra tutti l'esempio di Catone. Ma altre cause, ben più importanti dell'estendersi della cultura greca, contribuirono a trasformare la coscienza e l'indirizzo pedagogico romano. Prima per importanza la concezione cristiana, che operò nascostamente, ma profondamente nelle coscienze, sostituendo nuovi valori e nuovi ideali a quelli tradizionali.

In questo secondo periodo dell'educazione romana continuano ad esistere le scuole primarie, delle quali però lo Stato non si occupa, lasciandole del tutto all'iniziativa privata. Del resto la loro importanza era molto limitata, perchè provvedevano soltanto ad abilitare gli alunni nella lettura e nella scrittura. Lo Stato invece favorì e promosse le scuole secondarie di grammatica e di retorica, e creò e mantenne le scuole superiori di diritto e di filosofia, che vennero assumendo importanza sempre maggiore, fiorendo in ogni parte dell'impero.

Anche le scuole di grammatica e di retorica ebbero una grande fortuna, ed esercitarono un'influenza duratura sulla pratica educativa; infatti anche quando l'impero romano d'occidente si dissolse, tali scuole rappresentarono il modello di educazione, a cui si ricorreva fiduciosi da quanti volevano salva la cultura latina.

Esse però ebbero il difetto di risolversi in corsi che avevano il solo intento di fornire speciali abilità strumentali agli alunni, venendo così a perdere ogni carattere educativo, per seguire una tecnica formale e astratta.

Le scuole di diritto servivano invece allo Stato

per mantenere saldi i principî e gli istituti giuridici, creati dalla sapienza romana, e dovevano provvedere a conservare intatta la compagine statale, opponendosi alle molteplici forze sociali, politiche e religiose, le quali, anche se operavano in senso tra loro opposto, contribuivano tutte a dissolvere la potenza dell'impero romano.

Ben diverso era l'indirizzo delle scuole filosofiche, dalle quali venivano diffuse le dottrine importate dalla Grecia, con l'intento di conformare ad esse la vita sociale e di esercitare la riflessione degli alunni, in modo che la loro educazione potesse svolgersi compiutamente, abbracciando tutto lo scibile umano. I risultati conseguiti da un tale indirizzo dovevano di necessità indebolire la coscienza politica dei discepoli, in quanto si veniva a svalutare il concetto che dello Stato si era avuto in Roma, di un istituto cioè che traeva la sua forza con l'escludere ogni valore appartenente ad altre genti.

A tante cause di dissoluzione Roma resistette poderosamente, le sue tradizioni avevano la forza delle credenze religiose, i suoi ordinamenti erano resi validi dalla disciplina sentita come un dovere morale, e i Romani, facendo uso del loro senso pratico, riuscirono in un primo momento a modificare sostanzialmente anche la cultura greca. Riuscirono infatti a farle perdere il carattere di astrazione che le era proprio, e a utilizzarla per dare nuovo contenuto e più ampio sviluppo alle loro istituzioni sociali. Si ebbe così il massimo rendimento di cui i prodotti spirituali di Roma e di Grecia erano capaci. La stessa educazione raggiunse uno sviluppo ancora maggiore, poi-

chè l'ideale educativo greco della perfezione venne completato da quello romano della potenza e della giustizia.

4. — L'opera di riflessione compiuta dai romani sul fatto e sull'ideale educativo fu assai meno importante di quella greca, poichè in genere si limitò a dare una sistemazione vantaggiosa agli istituti pedagogici esistenti, e a cercare di piegare le teorie, derivate dalla Grecia, ai bisogni e alle caratteristiche della vita romana. Nella maggior parte degli scrittori prevalse il concetto che l'educazione dovesse fornire tutti quegli insegnamenti atti a far diventare gli alunni ottimi cittadini e perfetti oratori. Le scuole di grammatica e di retorica trovarono così confermato autorevolmente il loro compito e riconosciuta la loro utilità.

Marco Tullio Cicerone (106-43 a. C.) nel *De oratore* ci presenta la figura dell'oratore idealizzata, come di colui che ha acquistato la conoscenza di tutte le arti, l'uomo completo spiritualmente, perchè giusto e saggio, capace d'incarnare quella perfezione fattiva, che costituiva l'ideale educativo romano.

Ben diverso e più profondo è il pensiero di Lucio Anneo Seneca (3-65), il più geniale divulgatore in Roma della filosofia stoica. Egli fece la morale centro dell'educazione; la formazione di una salda coscienza e l'azione virtuosa costituivano per lui il fine supremo, a cui doveva tendere l'opera educativa. A lui si debbono numerose massime pedagogiche, divenute addirittura proverbiali; come per esempio: Impariamo per la vita e non per la scuola; Insegnando

s'impara. Ma più che questi precetti di evidente valore educativo, a lui si deve il concetto, che doveva avere tanta fortuna nella storia del pensiero umano, per cui si afferma e celebra la dignità umana, riposta nel riconosciuto valore delle attività spirituali e nella fede dell'immancabile vittoria della virtù nel mondo.

Con l'opera di Seneca ci allontaniamo dalla concezione e dalla pratica educativa romana; gli stessi principî stoici subiscono una profonda trasformazione, egli non accetta dallo stoicismo il fondamento astratto e trascendente della ragione dominatrice del mondo intero, ma riduce l'oggetto di tutta la speculazione filosofica all'uomo e alle sue azioni.

Per lui la ragione costituisce soltanto la funzione peculiare dello spirito umano, per mezzo della quale si può disciplinare la propria esistenza e raggiungere il risultato di bastare a se stessi, conseguendo dignità e libertà, e dominando, in pari tempo, l'eterno nemico: il dolore.

Seneca rappresenta così il primo esempio in cui la riflessione filosofica, pure non prescindendo dall'esperienza, e pur volendo inserirsi profondamente nella pratica educativa allora esistente, ci prospetta una teorica dell'educazione, che si svolge per motivi e ideali ignoti agli uomini del suo tempo.

Assai vicino spiritualmente a Cicerone fu Marco Fabio Quintiliano (42-95). Anch'egli ci presenta come modello di educazione e come ideale di perfezione, l'oratore, nel quale deve non solo raccogliersi profondo sapere, ma anche azione virtuosa e giusta. Sebbene l'opera di Quintiliano risulti essere piuttosto il prodotto di un naturale buon senso, che di una me-

ditata concezione filosofica, tuttavia il primo libro delle sue *Institutiones oratoriae* è della massima importanza, perchè costituisce la sola organica e completa trattazione del problema pedagogico, così come era inteso e risolto nel periodo di Roma imperiale.

Egli traccia tutto un sistema educativo, e comincia con l'esaminare il compito che deve essere assolto dalla famiglia, con l'allevamento e con i primi insegnamenti, i quali debbono procedere in forma facile e attraente, quasi per giuoco. Anche a leggere e a scrivere si può imparare senza sforzo, e Quintiliano propugna l'uso di gettoni di avorio, sui quali siano dipinte le lettere dell'alfabeto. In conclusione l'educazione dei primi anni deve procedere con molta dolcezza, in modo da non turbare lo spirito degli educandi, il quale, nel suo primo svolgersi, riceve le impressioni in modo tanto profondo, che mai più possono essere dimenticate. Dopo l'educazione familiare deve svolgersi quella scolastica, e Quintiliano prospetta per primo le ragioni che militano a favore dell'istruzione pubblica, in quanto abitua ai rapporti sociali, al senso del dovere e della giustizia, e ad una vantaggiosa emulazione. Per raggiungere tali risultati, i rapporti fra alunno e maestro debbono essere affettuosi, in modo che la severità paterna del docente sia riconosciuta necessaria dagli scolari che vedono in lui un esempio di virtù, di sapienza e di bontà.

Le pene corporali sono perciò da bandirsi del tutto; l'educando è cosa sacra, e deve essere rispettato e mai oppresso con pratiche che potrebbero danneggiarlo per tutta la vita. L'ordine degli studi, pro-

pugnato da Quintiliano, è quello in uso a Roma ai suoi tempi: grammatica, retorica e dialettica; ai quali insegnamenti principali era bene aggiungere nozioni di musica, geometria e ginnastica. Tutte le discipline si dovevano svolgere simultaneamente, graduando l'insegnamento secondo la difficoltà e la complessità delle nozioni che venivano impartite. Il metodo era quello formale e meccanico, e quindi il meno adatto a raggiungere i grandi vantaggi che Quintiliano si riprometteva dal suo sistema educativo.

In complesso si può dire che l'opera di Quintiliano manca di un principio direttivo, ma è tutta pervasa da un tale senso pratico e da così profondo interessamento per l'infanzia, che molti concetti pedagogici, che trovarono il loro pieno sviluppo soltanto molti secoli dopo, sono quasi divinati da quell'ottimo maestro di eloquenza, che per vent'anni educò la gioventù romana con amore e con passione, suscitando nei cuori la virtù, e contrapponendo un alto ideale morale alla decadenza dei costumi, già iniziatasi in Roma.

In altri scrittori, come Marco Aurelio, Epitteto, Plinio, si possono riscontrare concetti e massime pedagogiche di valore più o meno grande, ma la loro opera non rappresenta nulla di nuovo e di vitale per la storia dell'educazione.

Del resto Roma è importante nella storia del genere umano più che per l'originalità del suo pensiero, per l'azione indefessa di civilizzazione, per gli ideali fortemente sentiti e virilmente attuati, e per l'esempio veramente insuperato di virtù civica, che essa seppe dare al mondo.

IV Capitolo

L'educazione cristiana e l'ideale della redenzione.

SOMMARIO: 1. La vittoria dello spirito e l'ideale della redenzione. - 2. L'educazione cristiana e la tradizione culturale latina. - 3. S. Agostino e l'educazione come sviluppo autonomo dello spirito.

1. — Nella concezione cristiana, che nei primi tempi ha uno sviluppo faticoso, ma pieno di fervore, l'elemento più importante, dal punto di vista educativo, è certo costituito dalla santificazione, e conseguente valutazione del dolore. Il tragico destino umano di un dolore, che non ha tregua, si acquieta in un nuovo vincolo d'amore, e nella fede in una condizione futura di gaudio e di giustizia, cui si è tanto più degni di partecipare, quanto maggiore è il dolore umilmente sopportato su questa terra.

Le sofferenze non incutono più paura, perchè rappresentano il mezzo più valido per redimere la nostra triste esistenza dalla schiavitù dei sensi e delle passioni. Il grave fardello della carne viene accettato con animo sereno: cessano i motivi di odio fra gli uomini; gli altri non sono più estranei, ma fratelli in Dio, poichè tutti possono partecipare del regno divino, di cui la redenzione dello spirito ha aperto le porte agli uomini.

Lo spirito è finalmente libero, costituisce una

potenza indistruttibile, un bene che nessuno può manomettere e che sfugge a ogni tirannia. La redenzione dello spirito dalla materia, per atto di amore divino, costituisce così il fondamento ideale della nuova concezione; e si trasforma nelle coscienze individuali in un motivo dinamico di sviluppo, capace di opporre la maggiore resistenza alle lusinghe effimere della vita terrena, e di creare i valori più intimi.

Questo stato d'animo venne a costituire per i primi cristiani una tale superiorità, che su di essi non fu possibile la vittoria. Martoriate pure la carne, avvilite il corpo, lo spirito resta invitto, e contempla con senso di pietà l'insania di quanti s'illudono di distruggere con il corpo e con il martirio quei valori che sono soltanto nostri, e che nessuno può, sia pure in minima parte, manomettere. Scuola del dolore, della redenzione attraverso il sacrificio, è quella di Cristo; ed è certo l'insegnamento più importante che sia stato dato all'umanità. Il dolce Maestro ha persuaso gli uomini di una grande verità: della preminenza dello spirito sulla materia; ha seminato nei cuori la pietà e l'amore, ha redento i derelitti e gli oppressi, dando ad essi la più nobile dignità: quella delle proprie sofferenze.

2. — Si comprende facilmente che il Cristianesimo, almeno nel suo inizio, non poteva creare nuovi, istituti educativi, ma il concetto della vita da esso posto operò subito e profondamente nelle coscienze, producendo un'educazione completamente nuova. L'istituto sociale che primo risentì del nuovo indiriz-

zo fu la famiglia, nella cui intimità il nuovo credo e i nuovi valori morali trovarono sviluppo rigoglioso. La famiglia cristiana umile, modesta, amorosa divenne così la depositaria fedele della nuova dottrina e il mezzo più valido per la nuova educazione morale e religiosa. I vincoli familiari assunsero una maggiore dignità: la donna come madre e come sposa fu circondata di rispetto e di venerazione, il matrimonio non fu più un patto umano, ma un vincolo sacro, inscindibile. Ai figli, considerati come un dono divino, si dovevano tutte le cure ed una educazione che aprisse il loro animo alla fede e li facesse partecipi del grande bene della cristianità: la redenzione dello spirito.

Gli effetti di un tale indirizzo educativo non potevano essere che benefici, alla superficialità della vita pagana, all'apprezzamento del fasto e dei beni materiali si sostituivano le soddisfazioni della vita dello spirito e l'interiorità della coscienza. I valori erano capovolti; l'uomo scopriva se stesso, e lo spirito si affinava nel tentativo sempre rinnovato di raggiungere una maggiore efficienza.

La cultura pagana non fu però da principio ripudiata, servì anzi come mezzo per raggiungere i nuovi fini educativi. Quindi per molto tempo le scuole pagane furono frequentate dai cristiani, i quali considerarono l'istruzione come un fatto completamente distinto dall'educazione, come un bene strumentale, il cui valore era in funzione dei fini che con esso si raggiungevano. Ciò valse, in un primo momento, a impedire che l'attività educativa del Cristianesimo si risolvesse in una negazione e in una distruzione

dei valori culturali e delle conquiste compiute dal pensiero latino. La stessa coscienza religiosa e morale dei cristiani trasse anzi dalla cultura pagana maggiore potenza, e il primo sviluppo dogmatico della nuova religione si svolse, seguendo le vie tracciate dalla filosofia dei greci, assumendone anche i procedimenti rigidamente logici, tanto che disquisizioni spesso troppo sottili ottenebrarono la purezza e il carattere profondamente umano della primitiva concezione cristiana.

Ma questa opera di assimilazione non durò a lungo: l'avere ammesso un solo fine ultraterreno da conseguire con la rinuncia delle attività umane, accentuò sempre più il disinteresse per ogni forma di vita sociale, e quindi per tutti gli istituti creati dalla saggezza latina; si venne così a determinare in seno alla cristianità un'azione ad essi antitetica e addirittura demolitrice. Di conseguenza anche gli istituti educativi e la stessa cultura romana vennero avversati, perchè, essendo rivolti a celebrare i pregi della vita terrena, sortivano l'effetto di rendere più saldi i legami della carne.

Intanto la nuova società cristiana, se distruggeva gli ordinamenti e la cultura esistenti, non aveva il mezzo di ricostruire, perchè non aveva ancora una tradizione pedagogica e culturale da contrapporre a quella che veniva negata. Si doveva perciò produrre inevitabilmente quel lento e progressivo oscurarsi della cultura, con il conseguente affievolirsi della coscienza morale e religiosa, la quale non trovava più nello sviluppo delle potenze intellettive il sostegno e l'impulso ad un maggiore incremento. Fenomeno

questo che si produsse lentamente, e che culminò nei tre secoli che vanno dal 500 all'800: la stessa religione perdette quel rigoglioso sentimento della vita interiore, che le aveva permesso di conquistare tutti i cuori, per risolversi assai spesso in una pratica superstiziosa, in cui i simboli della Chiesa non erano neppure intesi.

Errerebbe però chi credesse che in tale periodo, di reale decadenza culturale e di regresso effettivo nel campo politico e sociale, fossero venute meno tutte le forze dello spirito. La grande rivoluzione morale, operata da Cristo, continuava ad agire, sia pure in modo confuso, anche in questo periodo, nelle coscienze, le quali non attendevano che la spinta per risorgere e dar prova di vitalità e di potenza tanto maggiori, quanto più profondo era stato il loro assopimento.

L'educazione seguì l'andamento generale del fenomeno di stasi e di regresso; trovò però nella famiglia e nell'organizzazione della Chiesa gli ambienti adatti per mantenere quel carattere d'intimità e di devozione agli ideali morali, che le aveva assegnato il primitivo Cristianesimo, e la condizione per tentare nuove vie di sviluppo, che, percorse faticosamente in principio, dovevano poi portare alle grandi conquiste pedagogiche dell'epoca moderna.

3. — La prima manifestazione del pensiero riflesso cristiano sul fatto educativo è data dai Santi Padri, i quali, se furono divulgatori e sostenitori apologetici della nuova religione, possedettero e utilizzarono una vasta cultura di origine prettamente

pagana, dimostrando così quanto illogica fosse la loro pretesa di volere distruggere la sapienza acquistata dall'antichità, invece di utilizzarla per fini religiosi.

E' vero però che non tutti i padri della Chiesa risolsero in questo senso il problema dei rapporti del cristianesimo con la cultura pagana; in genere bisogna riconoscere che quelli della Chiesa orientale, come per esempio S. Basilio (329-378), tendevano ad ammettere la cultura pagana, perchè la riconoscevano adatta ad insegnare alcune virtù cristiane, una volta che fosse stata modificata e interpretata opportunamente.

I padri della Chiesa occidentale invece, come S. Girolamo (331-420) e lo stesso S. Agostino (354-430), propugnarono la distruzione di ogni forma culturale del passato, non accorgendosi che in loro stessi una tale esclusione significava soltanto superamento di una concezione e di una cultura da loro stessi posseduta intimamente, e i cui elementi, anzichè essere stati distrutti, si erano raccolti nella nuova unità del loro spirito. Quando, per effetto di una tale propaganda, la negazione dei valori culturali divenne un fatto generale, e non si seppe contrapporre un nuovo sapere a quello che si era distrutto, si ebbe un progressivo e sempre maggiore decadimento della cultura e degli istituti educativi.

S. Agostino però, a parte la sua prevenzione contro la cultura pagana, come è il più profondo pensatore della cristianità, è anche quello che ha saputo dare alla concezione pedagogica cristiana un più profondo contenuto. L'educazione, quale risulta dalle sue *Confessioni* e dall'opera *De cathechizandis*

rudibus, deve intendersi come un processo interiore e autonomo dello spirito, mercè il quale ci si pone in rapporto diretto con Dio. L'introspezione diviene lo strumento più potente per raggiungere la perfettibilità umana; l'indagine dei moti più reconditi dell'anima costituisce il mezzo dell'ascesa progressiva e dell'adeguazione della volontà umana a quella divina. Si pongono così le basi di una cultura mistica e idealistica che costituì la forza spirituale del medioevo, e che permise alla società nuova di conservare intatti i suoi valori, anche quando la troppo sollecita e completa distruzione dell'antico mondo pagano sembrò trascinare con sè ogni forma di civiltà e di pensiero. L'indirizzo mistico di S. Agostino e la sua concezione idealistica della vita e della cultura, produssero anche l'effetto di dare alla cristianità la misura del suo valore sociale e della sua attitudine ad organizzare la vita civile. L'ideale sociale, per S. Agostino, è quello della serena contemplazione di Dio, della pace dell'animo, per cui il disprezzo dei beni terreni non costa più sacrificio, non implica più lotta, ma è conseguenza naturale e immancabile dei nuovi rapporti sociali, fatti di amore, di fiducia, d'umile dedizione. Il suo *De civitate Dei* ha un valore assai superiore a quello di un'utopistica costruzione politica, poichè prospetta idealmente realizzata la società civile, che doveva sorgere dall'attuazione dei principii morali del Cristianesimo, e indica quale compito educativo dovesse svolgere la cristianità.

Si deve dunque riconoscere che l'interiorità dello sviluppo spirituale e l'autonomia inviolabile della

coscienza umana, che costituiscono i principî più di frequente affermati dalla riflessione pedagogica moderna nella lotta sostenuta per liberare lo spirito dagli impacci della tradizione e dell'autorità, trovarono in S. Agostino la prima formulazione autorevole, e la prima attuazione nelle *Confessioni*, una delle opere più profondamente umane che siano state scritte.

V Capitolo

Il Medioevo e i suoi ideali educativi.

SOMMARIO: 1. Caratteri generali dell'educazione nel Medioevo. - 2. Il monachesimo e la valutazione del lavoro manuale. - 3. La Cavalleria e la devozione al dovere. - 4. Gli istituti educativi del Comune.

1. — La prima parte del medioevo, per il carattere di depressione culturale, che divenne sempre più grave. e per le conseguenze assai dannose che questa produsse nel campo sociale ed economico, è stata giudicata priva del tutto di valore nel campo educativo, specialmente perchè, generalizzandosi la negazione di ogni forma di cultura pagana, si ebbe la scomparsa degli antichi istituti educativi, ai quali la società cristiana non fu capace di sostituire nuovi istituti, atti a produrre effetti culturali che non fossero troppo inferiori a quelli delle scuole latine.

Se però in tali secoli la cultura fu quasi del tutto trascurata, si crearono nuovi istituti sociali, i quali fecero sorgere altrettanti ideali educativi, che si svolsero da prima faticosamente e spesso contraddicendosi, per riuscire però nell'epoca moderna a fondersi insieme, dando a tutto il fenomeno educativo nuova fisonomia e capacità di sviluppo sempre maggiore.

Nella concezione moderna si moltiplicano gli elementi spirituali dell'educazione, sorgono numerosi gli

istituti pedagogici, e la pratica educativa, assumendo maggiore complessità, finisce con il differenziarsi da ogni altra attività sociale, acquistando, per la prima volta, vera autonomia. Questi risultati erano ben lungi dall'essere previsti, e tanto meno voluti dagli istituti educativi medioevali, ma è un fatto innegabile che ad essi si debbono alcune delle idee direttive più feconde della moderna educazione.

2. — La società cristiana produsse nei primi secoli della nuova era il fenomeno sociale importantissimo del Monachesimo, la cui causa determinante va ricercata in un'aspirazione ascetica di trovare, in una regola di vita virtuosa, il mezzo di attuare nel modo più degno il regno celeste su questa terra, di mantenere cioè intatto l'ideale religioso, che troppe volte sembrava distrutto dalla dura realtà.

Il carattere profondamente ascetico del Monachesimo orientale si attenuò però nell'occidente, per le diverse caratteristiche etniche dei popoli latini, portati all'azione più che alla vita contemplativa. Di conseguenza la vita monastica, pure esigendo devozione assoluta all'ideale religioso, pure proponendosi di raggiungere la vittoria completa dello spirito sulla carne, non disdegnò l'attività pratica. Il lavoro manuale costituì anzi la norma fondamentale dei Benedettini, il più famoso ordine monastico, sorto in Italia nel 520; i loro conventi divennero centri non soltanto di vita spirituale, ma anche di energie e d'iniziative sociali importantissime. Il lavoro manuale vilipeso e assegnato soltanto agli schiavi, ottenne una prima valutazione per opera loro. Considerato da prima sol-

tanto come un mezzo atto ad impedire i facili traviamenti dei sensi e delle passioni, quando il corpo fosse lasciato nell'ozio; fu poi, per naturale sviluppo, tenuto in considerazione anche per i risultati sociali e per le utilità economiche, che se ne potevano ricavare. Se si pensa che ancora oggi non è del tutto distrutta la prevenzione contro il lavoro manuale, si comprenderà quanto benefica sia stata l'azione svolta in tale campo, specialmente dall'ordine dei Benedettini.

Nella loro regola il lavoro manuale, e specialmente quello dei campi, era obbligatorio, e ben presto intorno ai conventi le plaghe incolte e abbandonate divennero fertili e ricche di messi; la tecnica si perfezionò, ed a lato dell'agricoltura sorsero tutte le industrie che ad essa sono legate.

I benefici economici e più ancora quelli sociali che ne risultarono, si comprendono facilmente; i chiostri benedettini divennero oasi di vita ordinata e disciplinata, e attrassero, un po' alla volta, numerosi lavoratori, che all'ombra del monastero trovarono protezione e il riconoscimento del valore umano della loro diuturna fatica.

Il concetto dell'educazione si arricchisce così di un elemento che le era ignoto nel passato: quello del valore sociale ed educativo del lavoro in tutte le sue forme. Nè la cultura intellettuale rimase estranea ai chiostri benedettini, poichè, oltre ad essere forniti di scuole per gli oblati, di preparazione alla vita monastica, il cui valore culturale era molto scarso, era fatto obbligo ai monaci, perchè non stessero in ozio, di copiare gli antichi libri che si trovavano raccolti

nei monasteri. Quindi tale esercizio, compiuto da principio senza intendimento degli scritti che venivano copiati, produsse, almeno negli amanuensi più intelligenti, la curiosità di scoprirne il significato; e con l'intendimento si determinò il desiderio della cultura, che venne così a risorgere, sia pure lentamente e con molte deformazioni.

E' certo però che l'educazione monastica intenzionalmente non volle mai superare i limiti imposti dall'ideale religioso, al quale era strettamente subordinata. e che il suo unico scopo rimase sempre quello di formare degli uomini che fossero profondamente fedeli alla Chiesa; ma in realtà, si andò oltre il proposito e si prospettò un ideale pedagogico di vita operosa, per il quale il lavoro trovò una prima valutazione, la tecnica progredì e si crearono quei primi nuclei di lavoratori, che dovevano poi dare origine alle gloriose *universitates artium,* da cui ebbero origine i liberi comuni italiani.

3. — Anche il Feudalesimo produsse un tipo di educazione angusta e unilaterale, nella quale però ebbe modo di svolgersi un elemento assai importante, per il successivo sviluppo dell'ideale pedagogico.

La costituzione politica feudale traeva la sua forza dalla Cavalleria, per mezzo della quale veniva ribadito e reso saldo nell'animo di tutti i partecipi dell'istituto feudale, il vincolo di obbedienza e di devozione al signore. La stessa gerarchia feudale richiedeva, per poter produrre i maggiori effetti politici di cui era capace, che ai fanciulli e ai giovani venisse impartita un'educazione corrispondente ai

principî costitutivi del Feudalesimo. La formazione del futuro feudatario divenne così compito di uno speciale sistema educativo, che si svolgeva a preferenza presso la Corte del Sovrano o nei castelli dei maggiori feudatari.

La lunga preparazione e le solenni cerimonie che accompagnavano la nomina a paggio, a scudiero, a cavaliere producevano nell'animo dell'educando un profondo effetto sentimentale con risultati morali assai importanti.

Tutta l'educazione cavalleresca aveva, si può dire, l'unico scopo di determinare e fortificare il sentimento dell'onore, della devozione al dovere, del rispetto e della difesa della donna e dei fanciulli. Il famoso codice cavalleresco, dal quale non era lecito allontanarsi, senza tradire la propria casta e macchiare il proprio onore, celebrava appunto tali idealità, e costruiva della vita un concetto tutto nuovo, per cui si affermavano valori ignoti nel passato, e per cui la forza fisica veniva valutata non per se stessa, ma come mezzo per assolvere degnamente il compito politico e morale che a ciascuno era assegnato. La donna, che già nella concezione cristiana aveva assunto nuova e maggiore dignità, fu circondata di una aureola di perfezione e di gentilezza, per cui venne considerata creatura quasi divina, degna di ogni rispetto e di ogni sacrificio.

Se queste sono le caratteristiche che valorizzano l'educazione cavalleresca, ve ne sono però altre e numerose che costituiscono una sua grave deficienza. Il provvedere prevalentemente allo sviluppo fisico e sentimentale, fece tenere in nessun conto le attività

intellettuali, e anche la coscienza morale si svolse in un solo senso, con esclusione delle maggiori e più nobili virtù umane.

Inoltre il concetto di casta, che dominava tutta la costituzione feudale, dava angustia a questo tipo di educazione, dalla quale erano esclusi tutti quelli che appartenevano ai gradi più bassi della gerarchia.

I servi della gleba erano poi considerati poco meno che schiavi, e le loro forze erano utilizzate come quelle degli animali, senza che mai sorgesse neppure l'ipotesi che anch'essi fossero forniti di un'anima, che avesse le sue esigenze e i suoi diritti.

E' evidente che una tale educazione, nonostante esigesse il rispetto e la difesa della fede, veniva ad essere in antitesi con quella cristiana, che si basava sul riconoscimento di un'eguaglianza spirituale fra tutti gli uomini, e voleva su questo fondamento costituito il consorzio dei fedeli. Con la caduta del Feudalesimo scomparve anche il corrispondente sistema educativo, ma di esso rimasero alcuni concetti, ormai acquisiti dalla coscienza universale e veramente benefici per il successivo sviluppo dell'educazione.

Si determinò il convincimento che lo spirito umano non può dirsi veramente evoluto, se non quando sia salda la devozione all'idea del dovere, e si sia pronti a ogni sacrificio, anche a quello della vita, per i propri ideali morali e religiosi. Inoltre il rispetto per la donna, fatta oggetto di ammirazione e di amore devoto dalla Cavalleria, si approfondì tanto, da determinare in breve tempo il concetto della donna angelicata della poesia trecentesca.

Questi elementi importantissimi per l'educazione

poterono in alcuni momenti essere sopraffatti da altre idee antitetiche, ma, essendosi radicati nella coscienza umana, riuscirono nonostante tutto a svolgersi, e a contribuire efficacemente alla formazione del concetto moderno di educazione.

4. — Un altro istituto medioevale, prettamente italiano, che pure determinò il sorgere di nuovi istituti educativi e pose nuove idee pedagogiche, suscettibili di ampio sviluppo, fu il Comune.

Per intenderne il valore dal punto di vista educativo, bisogna ricordarne l'origine. Il Comune sorse come associazione di diverse classi sociali, le quali svolgevano un'attività diversa, ma non contrastante; poichè per i loro fini economici trovavano nei rapporti di collaborazione il mezzo più valido per una maggiore produzione e per una maggiore ricchezza. Le *Universitates artium* divennero infatti gli organismi più potenti della vita comunale, e intorno ad esse venne accentrandosi ogni iniziativa e ogni innovazione di vita sociale. Sorsero così numerose forme di cultura: la tecnica delle arti progredì e si migliorò sostanzialmente, le scienze, trascurate dall'educazione precedente, trovarono modo di svolgersi per le applicazioni che se ne fecero nel campo pratico, l'arte risorse come libera estrinsecazione spirituale e venne rivolta ad abbellire di monumenti e di costruzioni architettoniche le città, e a rendere sempre più apprezzata la produzione industriale italiana, che si apprestava a diventare la dominatrice del commercio europeo.

Questo rinnovamento economico, artistico, lettera-

rio e scientifico, frutto del nuovo spirito di libertà, che animava il Comune italiano, fu veramente essenziale per preparare prima, e produrre poi il miracoloso fenomeno del Rinascimento italiano, il cui rigoglio e la cui vitalità non s'intenderebbero senza una adeguata e lunga preparazione. Gli istituti educativi, prodotti dal Comune, furono numerosi, e appunto perchè diversi d'indirizzo e d'importanza, stanno a dimostrare che l'esigenza della cultura era divenuta generale, e si esprimeva in libere istituzioni, che vanno dalle scolette senatorie alle gloriose Università, nelle quali si raccolse tutto il sapere del passato, che, vivificato dalla coscienza nuova, doveva creare la cultura italiana.

Il Comune, sorto in antitesi con gli istituti politici feudali, e che contrappose la vitalità fattiva della classe borghese, in cui i soli valori riconosciuti erano quelli della produttività, al prevalere per diritto ereditario di una casta, contribuì dunque potentemente a rinnovare la cultura con nuovi istituti, ma valse specialmente a infondere un nuovo spirito al fatto educativo, e a determinare le prime aspirazioni a quell'autonomia dello spirito, che costituisce certamente il fatto più importante di tutta l'educazione moderna.

Da questo breve e sintetico esame dell'educazione medioevale risulta dunque evidente che tale epoca erroneamente è stata considerata priva di valore per lo sviluppo dell'educazione, poichè anzi si debbono ad essa alcune idee, che trovarono nell'epoca moderna il modo di fondersi insieme, dando all'educazione nuova dignità ed autonomia.

VI Capitolo

La Scolastica e il principio d'autorità.

SOMMARIO: 1. Caratteri della cultura scolastica - 2. L'opera educativa della Scolastica. - 3. Il concetto di educazione nell'opera dell'Alighieri.

1. — Anche il lungo periodo di attività filosofica e pedagogica, che va sotto il nome di Scolastica, è stato di frequente giudicato in modo inesatto, per effetto di una critica assai spesso superficiale, e per una reazione che si spiega storicamente, ma che deve essere una buona volta svalutata. La Scolastica è preceduta, e almeno in parte condizionata, dall'opera di Carlo Magno, intesa a restaurare la cultura, creando scuole tanto per il clero che per i laici. Da allora infatti gli istituti educativi cominciarono a risorgere, e in breve si perfezionarono tanto, da permettere la fondazione delle prime Università, veri centri di cultura superiore, di divulgazione del sapere già acquisito, e di dispute, nelle quali si affinava l'intelletto, e nuove ricerche si rendevano possibili.

Anche le origini della Scolastica furono modeste, ma ben presto assunse importanza e sviluppo così grandi, da divenire uno dei movimenti di pensiero più vitali, che la storia ricordi.

L'Occidente, che si era chiuso, per la sua intransigenza e per le sue condizioni storiche, ad ogni contatto con la civiltà che si andava svolgendo nell'O-

riente, per effetto delle Crociate e dei rapporti sorti con gli Arabi, si rese padrone in breve tempo, e con un entusiasmo veramente eccezionale, del sapere che volontariamente per tanti secoli si era precluso, e rivolse allora le sue energie a trattare tutti i problemi della cultura, cercando di dare alle varie indagini nuovi atteggiamenti e nuovo sviluppo.

Si può dire che assai di rado fu dato di assistere ad una simile gara di sapere, ad un così vivo interessamento per le più ardue questioni filosofiche. Tutti i grandi problemi vennero riesaminati, sviscerati; ciascuno li visse intimamente, ne sentì tutto il valore, e i cultori di tale scienza furono numerosissimi e tutti assai importanti.

Basti ricordare i più famosi: Anselmo d'Aosta (1034-1109), Bonaventura da Bagnorea (1221-1274) Alberto Magno (1193-1280), Tommaso d'Aquino (1225-1274), Giovanni Duns Scoto (1271-1308), Guglielmo d'Occam (1280-1347).

Eppure nonostante tante e così diverse intelligenze, la Scolastica presenta effettivamente una certa angustia d'indirizzo, che le impedì di raggiungere quei risultati, di cui sarebbe stata capace, e che in parte dà ragione ai suoi detrattori sistematici. La causa va ricercata nelle premesse intellettualistiche, da cui non seppero liberarsi neppure quei pensatori, come per esempio S. Bonaventura, che tentarono di dare un'interpretazione soggettivistica e mistica ai varii problemi filosofici.

E' infatti caratteristica prevalente fra gli scolastici quella di considerare i concetti astratti come l'unica realtà di origine divina, resa manifesta agli uomini

dalla ragione. La realtà concreta e sperimentale non interessa, la storia stessa non ha senso: il sapere si oggettiva e si estrania dallo spirito, gli uomini non sono che i portatori di veri eterni, che promanano da un'unica fonte e da un'unica autorità: da Dio. Le conseguenze inevitabili di questo modo d'intendere la speculazione filosofica, dovevano essere: quella di assegnare una finalità astratta e puramente razionale al sapere umano, e quella di creare e utilizzare un metodo puramente deduttivo, in cui le distinzioni sillogistiche e formali divenivano sostanziali, e anzi costituivano la ragione stessa del sapere e della cultura.

Anche le varie forme di attività umana, e quindi la vita morale, interessavano solo in teoria, senza divenire mai motivi energetici per il pensiero e per l'azione; l'ideale morale era l'atto contemplativo; l'esperienza attiva non contava nulla. Gli universali, ipotizzati da Platone come entità metafisiche, divennero l'unica realtà concreta, vissuta con passione dagli scolastici, che la raccoglievano con fervore nel loro spirito, e su di essa riflettevano senza posa, nella illusione di potere con essi illuminare e spiegare anche la realtà sensibile, che invece continuava a restare estranea al loro sforzo puramente razionale.

L'origine della realtà degli universali era da considerarsi trascendente l'umana potenza; solo Dio è fonte di ogni verità e di ogni sapere. L'uomo per mezzo del pensiero riflette la divina possanza, senza però nulla aggiungervi di suo, egli manifesta cioè il divino e l'assoluto, essendo da loro posseduto. Le verità universali sono acquisite per sempre, e, data la

loro origine divina, è sconveniente rivolgere la critica su di esse.

Il principio di autorità diviene così il dominatore del sapere umano; e si tratta di un'autorità che non può essere discussa senza turbamento delle coscienze, poichè deriva direttamente da Dio.

2. — La concezione pedagogica che ne derivò, doveva di necessità esser legata allo stesso principio e presentare la stessa angustia. La scuola aveva infatti il compito di abilitare gli alunni a sostenere, con dispute sottili e perfettamente logiche, le verità incontrovertibili della religione, doveva cioè renderli capaci di vincere ogni possibile obiezione. Questo scopo, assegnato all'educazione, sembrerebbe tutt'altro che inopportuno per lo sviluppo spirituale degli alunni, ma la vittoria non doveva conseguirsi contrapponendo fatti e pensieri originali, ma utilizzando soltanto parole, schemi e procedimenti di logica formale. Però anche in questo verbalismo, anche in questa ginnastica puramente logica c'era del buono: le menti si adusavano all'analisi più sottile, alle ricerche più pazienti; e non era raro il caso che gli alunni più intelligenti andassero oltre gl'intenti dei maestri e della scuola, e adoprassero lo strumento logico perfetto, di cui erano venuti in possesso, per tentare nuove vie e per prospettare essi stessi delle obiezioni, che difficilmente potevano esser vinte.

Si deve anche riconoscere che per merito della Scolastica si chiarirono alcuni concetti educativi che da tempo erano in formazione nella coscienza dei migliori. L'educazione venne, è vero, considerata come

un fatto che si compie dall'esterno, per opera indefessa e autoritaria dell'educatore, ma il suo fine lo si consegue soltanto quando l'educando, divenuto consapevole di se stesso e delle sue potenze, può da solo continuare il suo sviluppo razionale e affermare la verità, perchè intimamente e sicuramente posseduta. C'è, in altri termini, il riconoscimento del valore dell'autoeducazione, come espressione di quella ragione che da Dio promana e in Dio trova appagamento. Inoltre se il metodo analitico e la pratica sillogistica erano un'applicazione del principio di autorità e un atto di obbedienza alla tradizione, l'uso di sgombrare il campo della discussione da ogni possibile obiezione e l'abitudine alla confutazione producevano una virtuosità dialettica, capace di dare risultati assai importanti, ogni volta che tali mezzi d'indagine fossero trasferiti dalla speculazione astratta al campo pratico. Ne fanno fede gli studi e i commenti giuridici, di cui andò famosa l'università bolognese: infatti i metodi scolastici da quei primi e gloriosi glossatori del diritto romano (basti ricordare i nomi di Irnerio e di Accursio) furono sapientemente adoperati a creare una salda base giuridica alle istituzioni comunali, e a contrapporre alle pretese degli imperatori gli invincibili ed eterni principii del diritto di Roma.

Errano dunque quanti giudicano la Scolastica dal punto di vista pedagogico come un traviamento della coscienza umana, per l'uso di un metodo antieducativo per eccellenza, e contro il quale fu necessaria una lotta continuata per più secoli, perchè riuscisse vittoriosa. Errano innanzi tutto perchè confondono le

conseguenze tardive della Scolastica e l'esagerazione dei suoi metodi, con l'azione da essa svolta nei secoli del suo maggiore rigoglio e della più vitale produzione.

E' vero che dopo l'opera colossale di S. Tommaso, dopo che la sua mente organica riuscì a fondere e a conciliare indirizzi e correnti diversi, si ebbe una stasi durata sino all'insorgere dello spirito nuovo dell'evo moderno, e che questo fu un periodo veramente dannoso per l'esaltazione di principii e di metodi, che avrebbero dovuto subire il benefico influsso di nuove e libere riflessioni, ma è anche inconfutabile che l'opera della Scolastica nei secoli XII e XIII è quella che ha fatto rifiorire la cultura, ha dato incremento alle gloriose università ed ha preparato il fatto meraviglioso del nostro Rinascimento.

3. — Che l'ideale della cultura e la dedizione entusiastica agli studi più severi traggano origine dalla Scolastica è dimostrato anche dal fatto che neppure il glorioso Trecento e l'opera immortale di Dante potrebbero essere spiegati senza una giusta ed esatta valutazione della Scolastica.

Dante, che nella sua Commedia trasforma in motivi estetici e in profonde intuizioni artistiche le disquisizioni teologiche, per noi così poco interessanti, ci dà anche la misura di quello che erano gli insegnamenti pedagogici, che un animo eletto poteva trarre dai principii e dai metodi della Scolastica.

La figura dolce del maestro ci è presentata nell'insuperabile rappresentazione di Virgilio, del sapiente sempre pronto ad aiutare lo scolaro nella con-

quista del sapere, nel superamento delle difficoltà. Mai la comunione di vita spirituale che sorge per effetto del fattto educativo è stata presentata con maggiore vivezza, che da queste parole:

... Maestro, il mio veder s'avviva
Sì nel tuo lume, ch'io discerno chiaro
Quanto la tua ragion porti o descriva.

Purg. XVIII.

Dante riconosce e afferma nello stesso tempo l'autonomia del fatto educativo, la partecipazione attiva dello spirito del discente e il rapporto di simpatia intellettuale e di devozione filiale, che deve esistere fra maestro e scolaro.

E il compimento dell'opera dell'educatore con la conquista della libertà spirituale da parte dell'educando, e l'importanza del momento del passaggio dall'eteronomia all'autonomia nell'educazione, trovano pure in Dante l'espressione più chiara ed evidente:

Non aspettar mio dir più, nè mio cenno;
Libero, dritto e sano è tuo arbitrio
E fallo fora non fare a suo senno;
Per ch'io te sopra te corono e mitrio.

Purg. XXVII.

Non solo i concetti educativi più importanti, enunciati in modo impreciso e quasi con timore dagli Scolastici, trovarono in Dante chiarimento e ampiezza di sviluppo, ma anche quelli più antichi del cristia-

nesimo primitivo, che sembravano essersi attenuati nella fiacca applicazione che se ne era fatta, rifulgono di nuova luce nella poesia dell'Alighieri: il dolore come mezzo di purificazione, la visione e la meditazione del male come mezzo di redenzione, la consapevolezza del proprio spirito sono altrettanti capisaldi della granitica costruzione pedagogica dantesca.

Persino l'educazione morale, trascurata e non intesa nel suo significato umano dalla Scolastica, che, irretita nelle indagini metafisiche e formali, non seppe trovare in se stessa quel calore, per cui i principî da espressioni verbali si trasformano in termini ideali, capaci di suscitare ogni energia, trova in Dante l'espressione più elevata:

... Per sentir più dilettanza
Bene operando, l'uom di giorno in giorno
s'accorge che la sua virtute avanza.

Paradiso XVIII.

Versi che meritano di essere profondamente meditati, perchè ci mostrano l'educazione morale come un processo autonomo e indefinito di perfezione, che trova in noi stessi la misura e la valutazione.

Siamo ben lungi da quella casistica minuziosa del peccato, espressa dalla Scolastica, per cui si perdette di vista lo spirito della legge morale, la quale, privata in tal modo del suo carattere d'intimità, si risolse in una serie di massime, incapaci di contemplare tutti i casi di azione umana, permettendo una

scappatoia e una ipocrita giustificazione alle coscienze meno sensibili. Difetto questo che, se fu una conseguenza della Scolastica, non va però ad essa imputato, ma a quelli che non seppero prendere dai suoi insegnamenti che la parte caduca e dannosa, e fecero del principio di autorità il motivo e la giustificazione dell'intolleranza più estrema, e cristallizzarono il sapere in formule astratte, con le quali pretesero dominare le coscienze e i fenomeni sociali.

VII Capitolo

I valori umani nell'educazione del Rinascimento.

SOMMARIO: 1. La rinascita dei valori umani. - 2. La concezione educativa del Rinascimento nell'opera di Vittorino da Feltre. - 3. I pedagogisti italiani del Rinascimento. - 4. Il naturalismo del Rabelais e del Montaigne.

1. — La rinascita di studi e di energie spirituali dovuta, come abbiamo detto, specialmente all'opera della Scolastica, determinò un'ammirazione così entusiastica per la cultura, per cui non fu possibile mantenere le molte iniziative nei limiti stabiliti dalla Scolastica stessa. Quanti ne ebbero la possibilità si dedicarono agli studi con ardore veramente eccezionale in ogni campo, anche in quelli che la tradizione e l'autorità volevano preclusi, determinando un rinnovamento, che sebbene condizionato dal precedente, lo superava di gran lunga, perchè rivolto a rivivere le gloriose produzioni dell'arte greca e romana.

Nella visione del passato l'umanista non cercava soltanto una soddisfazione estetica, e neppure voleva giungere a una ricostruzione di un passato che per quanto glorioso non poteva trovare nelle condizioni presenti un'attuazione; ma tentava di scoprire se stesso, con un'indagine intima, per cui si disvelassero a lui valori umani e personali, da contrapporre a quelli astratti e tradizionali.

Il pensiero italiano del secolo XV è pieno di ardimenti, d'intuizioni geniali, che gettarono lo scompiglio nelle anime ancora adusate all'obbedienza più cieca al principio di autorità, ma che in pari tempo prepararono una coscienza nuova e antitetica a quella medioevale.

La concezione medioevale della vita non riconosceva il valore dell'individuo; nell'affermata comunanza spirituale dei fedeli, nella celebrata città celeste, per la quale soltanto gli uomini dovevano essere attivi, non v'era posto per i valori umani, e l'individuo doveva negare il valore della sua coscienza distinta e inconfondibile con quella degli altri, per accettare di essere un elemento di un tutto, che solo aveva valore.

L'umiltà, il dissolversi della volontà individua in quella della comunità, il non sperare nulla d'importante dalle attività pratiche e dalla vita sociale costituivano le virtù più pregiate, per cui s'ingenerava una sfiducia nel proprio valore sociale, e lo spirito si raccoglieva tutto in una vita esclusivamente contemplativa.

Già S. Tommaso, per quell'equilibrio, che fu la caratteristica più saliente della sua mente, aveva riconosciuto la necessità di giustificare e valutare anche le attività sociali, legittimando i diritti umani e le potestà civili, pure subordinandoli all'autorità della Chiesa, espressione terrena della legge e della volontà divina. Si trattava però di una soluzione eclettica, che non poteva soddisfare nè gli intellettualisti che, conseguenti ai loro principî, non volevano ammettere il minimo temperamento alla loro intran-

sigenza; nè i volontaristi, che non potevano contentarsi di una mezza vittoria, in quanto S. Tommaso non riconosceva effettivamente il valore dell'azione e dei motivi personali, ma li voleva in ogni caso subordinati alla suprema legislazione della ragione, entità metafisica e trascendente.

Lo studio spregiudicato delle letterature classiche, il risorgere della concezione pagana della vita, le numerose scoperte scientifiche e geografiche, che ampliarono e trasformarono il sapere umano, furono altrettante cause per cui la tendenza volontaristica finì con il prevalere, e per cui si determinò negli spiriti un senso di ammirazione gioiosa per la natura, vituperata e misconosciuta dal pessimismo ascetico del medioevo, il quale aveva posto addirittura in antitesi Creatore e creature, gettando la maledizione sulla carne e sulla materia, come cause sicure di perdizione.

Una tale concezione aveva inaridito le stesse sorgenti della vita e della gioia, e non è quindi meraviglia che gli uomini del nostro Rinascimento, quasi destati da un profondo e doloroso incubo, guardassero ammirati la natura, stupiti di trovarla bella, ricca e degna che le venissero dedicate le più nobili energie umane.

Era inevitabile che una così radicale trasformazione degli spiriti, dovesse portare conseguenze assai profonde nel campo sociale: risorta la fiducia nella vita terrena e l'ammirazione per la bellezza della natura, venne anche riconosciuto il valore di tutte le virtù pratiche, tendenti ad istituire numerosi e saldi vincoli sociali.

La pura contemplazione non bastò più, apparve anzi come un giuoco ozioso dell'intelletto; l'azione venne considerata come l'espressione più importante della potenza umana, e la volontà si fortificò nella ricerca e nella conquista di fini pratici, sorretta da un nuovo vigore di vita sentimentale.

Vivere intensamente, compiere tutte le esperienze possibili, con l'intento di raggiungere un grande potenziamento dello spirito, è questa la nuova legge che s'impone alle coscienze.

La vita umile, silenziosa e modesta del medioevo muta come per incanto: ai Comuni si sostituiscono le Signorie, lo Stato ritrova la sua forza e la sua unità, le città rispecchiano le nuove condizioni sociali e spirituali, divengono rumorose per nuove industrie, si abbelliscono di opere immortali, conquistano ricchezza e prosperità. L'anima pratica latina ritrova la sua strada, e procede, come sempre, vittoriosa, risospingendo l'intera umanità verso nuove forme di vita civile. Ancora una volta l'Italia si pone alla testa del progresso umano, ancora una volta detta e impone alle altre genti nuove tavole di valori.

E la trasformazione operatasi nella concezione della vita non si limitò a pochi eletti, ma si generalizzò in modo sorprendente, dando a tutto il popolo una nuova anima e l'aspirazione d'intendere il valore dei moti del proprio spirito e tutta la potenza della natura. Si ebbe così non solo il riconoscimento, ma l'esaltazione dei valori individuali, per troppo tempo sacrificati e impediti da una tradizione e da un'autorità, tiranniche al punto, da inibire ogni iniziativa personale e spontanea.

L'individualismo, trasferitosi dagli spiriti più eletti alla massa del popolo, se diede un ritmo più accelerato alla vita sociale, venne però a concretarsi in una valutazione eccessiva dei bisogni fisici e in un disfrenarsi di tutte le passioni, anche le meno nobili, e questo fu un danno reale per la coscienza morale e per la pratica educativa.

2. — Negli spiriti migliori però la raggiunta liberazione dalle pastoie della tradizione e del formalismo dialettico e sillogistico, significò libertà di pensiero, per cui vennero scoperti nuovi principî, tentate nuove soluzioni dei varii problemi della filosofia. Di conseguenza anche la riflessione pedagogica, animata da questo nuovo spirito, raggiunse un più ampio e valido contenuto.

La finalità ideale da assegnare all'educazione risultò però implicitamente, e cioè dalla pratica pedagogica, più che dalla riflessione filosofica, tutta impegnata nella soluzione dei problemi teoretici, e quindi poco adatta alla trattazione di questioni di natura pratica e contingente. Tale ideale è quello della realizzazione dei valori umani, con il riconoscimento della dignità dell'individuo e dei suoi diritti inalienabili.

Questi concetti trovarono solo più tardi la loro piena ed esplicita affermazione, ma è certo che nel nostro Rinascimento va ricercata la loro origine e la loro prima applicazione pedagogica. Tutto il pensiero, dagli inizi del Quattrocento in poi, corrisponde infatti ad un'unica e fondamentale esigenza, quella di raggiungere una completa liberazione dagli impacci del-

la tradizione, esigenza che si esplicava con un'accurata e ripetuta disamina di tutto il sapere umano, con una meditazione intima e personale dei maggiori problemi sociali, per cui si contrapponevano le opere e i valori individuali a quelli dell'autorità più indiscussa.

La pratica pedagogica non riuscì però a liberarsi dai metodi formalistici della Scolastica, i quali rimasero per molto tempo ancora gli stessi, sebbene fosse mutato l'oggetto sul quale venivano esercitati. Agli argomenti filosofici e teologici era stato sostituito l'esame filologico delle opere letterarie greche e latine, ma il metodo restava immutato; si operava sempre sulle parole come tali, senza che si sapessero scorgere dietro di esse le cose e i fatti significati.

Ma se le scuole, come sempre avviene, furono tarde a seguire gli impulsi della concezione umanistica, e a trarne le necessarie conseguenze pedagogiche, non sono pochi gli esempi di educatori, che portarono nel loro insegnamento un nuovo spirito, e che riuscirono a realizzare quei principî e quelle finalità educative, che erano una naturale conseguenza del movimento letterario e filosofico del Rinascimento italiano.

Basti ricordare l'opera di Vittorino Rambaldoni da Feltre (1378-1446), che, chiamato alla Corte di Mantova per l'educazione dei giovani figli del marchese Gian Francesco Gonzaga, ideò e attuò un piano educativo così saggio, da suscitare l'ammirazione universale. Alla villa, assegnatagli come sede per la sua scuola, egli diede il nome di *Zoiosa*, a significare

che l'istruzione che vi si doveva impartire, avrebbe prodotto diletto e non tormento, e che l'affetto avrebbe costituito il mezzo più valido per rendere efficace l'educazione. Una disciplina fatta di persuasione e d'amore era imposta da Vittorino ai suoi allievi, gli insegnamenti morali si riportavano ai principî della morale evangelica, l'istruzione, per la prima volta dopo tanti secoli, abbandonava l'astrazione e il formalismo e si rivolgeva alla mente degli alunni, spronandoli alla riflessione personale e all'osse vazione della realtà. Anche l'educazione estetica risorse, per opera di Vittorino, come momento costituivo e ineliminabile della formazione dello spirito. Le pareti delle sale della Casa Zoiosa furono decorate con dipinti raffiguranti i più grandi uomini dell'umanità e le loro azioni più gloriose. In ogni parte della casa, decoro, compostezza, signorilità servivano a suscitare e a mantenere vivo e rigoglioso il gusto estetico degli alunni.

E come Vittorino da Feltre curò e armonizzò l'educazione spirituale, così pure provvide all'educazione fisica, riconoscendo che la prestanza fisica e la leggiadria dell'esteriore comportamento costituiscono un elemento necessario per una compiuta educazione, la quale deve tendere ad armonizzare tutte le potenze umane per la formazione perfetta dell'uomo.

L'ideale umanistico si realizza così pienamente nell'opera pedagogica di Vittorino da Feltre, e noi vi troviamo implicitamente affermati e attuati molti di quelli che saranno i capisaldi della riflessione pedagogica moderna.

A Vittorino si deve pure il vanto di avere esteso

anche al popolo il beneficio dell'educazione impartita alle classi nobili e facoltose. Egli infatti ammise nella sua scuola anche i fanciulli del popolo, con i quali usava la stessa affabilità e amorevolezza che con i figli del Marchese. Sorse così, sebbene in modo ancora incerto, il concetto che l'educazione non deve essere privilegio di pochi, e che gli istituti educativi debbono essere aperti al maggior numero possibile di allievi: concetto che aveva in sè una grande potenza di sviluppo, e che doveva portare alla realizzazione della scuola popolare.

3. — Se nessun altro, per potenza d'ispirazione e per amore per l'infanzia, riuscì come Vittorino a darci un esempio di educazione tanto importante, numerosi furono, durante il Rinascimento, gli insegnanti privati che seguirono metodi e procedimenti analoghi a questi, e che cercarono di realizzare nel modo più completo i principî ideali dell'Umanesimo, nella loro opera educativa.

Si determinò così un contrasto evidente fra l'insegnamento privato, libero da preconcetti, familiare, affettuoso, intelligente, e quello delle scuole, che non sapeva sciogliersi dagli impacci della tradizione e che cadeva irremediabilmente in un pedantismo, anche peggiore dell'astrattismo della Scolastica, e contro il quale si esercitò a ragione la critica severa di quanti si occuparono del problema pedagogico.

Se più evidenti appaiono le innovazioni e il nuovo indirizzo pedagogico nell'opera di educatori e di maestri, piuttosto che negli scritti dei pensatori, non è da credere che l'opera di riflessione sia mancata,

e in Italia e fuori, intorno al fatto educativo e alla sua importanza culturale e sociale.

In Italia merita speciale menzione Pietro Paolo Vergerio (1370-1444), il quale in un breve trattato sull'educazione traccia le caratteristiche a cui deve rispondere l'educazione umanistica, insistendo sul concetto che l'educando non deve essere considerato in astratto, ma in concreto, come spirito e come corpo, e che in lui si debbono svolgere tutte le facoltà, con l'intento di farne un uomo ardito, amante della gloria, pronto all'azione. Tipo ideale evidentemente opposto a quello creato dell'educazione scolastica, tutta intesa a svolgere le sole attività razionali, a creare l'abito della contemplazione e a mortificare tutte le energie fisiche.

Anche Maffeo Vegio (1407-1458) nel suo trattato *Dell'educazione dei figli,* riconosce la necessità di rispettare i valori umani degli educandi, e anzi insiste, più degli altri umanisti, sulla libertà degli educandi, come loro caratteristica spirituale, che non consente nessuna azione violenta e nessuna pratica avvilente il loro spirito. Il fine religioso, che egli assegna all'educazione, gli serve a dimostrare che i vincoli educativi debbono essere caratterizzati dall'affetto e dalla libertà, poichè il Cristianesimo è innanzi tutto riconoscimento della dignità dello spirito, dell'uguaglianza degli uomini; per cui non è consentito che essi siano trattati come schiavi e sottoposti a un'autorità avvilente e tirannica; concetto questo che illumina tutta la sua trattazione e per cui auspica un sapere non quantitativamente importante, ma pos-

seduto realmente dagli alunni e tale da dare la misura della loro intelligenza.

Ricorderemo infine Leon Battista Alberti (1407-1472) l'umanista più completo, uomo di cultura e di versatilità eccezionale, che nel suo trattato *Della famiglia* espose concetti nuovi circa l'educazione della donna e sulla sua funzione sociale, basati anch'essi sul riconoscimento della libertà e della dignità umana, per cui ogni individuo ha diritto di svolgere senza impacci le sue potenze.

Il fine che egli assegna all'educazione è quello di una compiuta personalità umana, la cui dignità e valore si ricavano dal prevalere dello spirito, per mezzo del quale anche il corpo diventa capace di alte e nobili azioni.

Come si vede non siamo ancora in presenza di trattati completi e organici sull'educazione, ma negli scritti dei nostri umanisti vi sono anticipazioni preziose di quelle che saranno le maggiori conquiste del pensiero moderno.

4. — Assai più noti sono gli scritti pedagogici del Rabelais e del Montaigne, specialmente perchè furono i primi a sostenere la necessità di rispettare la natura dell'educando, e di considerare essenziale per una buona educazione la conoscenza delle attitudini possedute da ciascun alunno, concetti che erano stati espressi, sia pure in forma meno esplicita anche dai nostri scrittori, e che del resto erano una conseguenza dell'esigenza comune a tutti gli uomini del Rinascimento, di conseguire piena indipendenza di

pensiero e quell'autonomia di sviluppo spirituale, per tanto tempo impedita dalla tradizione più tirannica.

Francesco Rabelais (1495-1553) mise a contributo nei suoi scritti la grande esperienza conquistata nella sua vita avventurosa, dandoci nel suo *Gargantua e Pantagruel* il primo sistema compiuto di educazione, e la più acuta critica dei sistemi pedagogici in uso ai suoi tempi. Il gigante Gargantua dopo numerosi anni di studio conosce a memoria parecchi testi, ma non sa vivere, non sa pensare, non sa parlare. In confronto del paggio Eudemone, istruito dal saggio Ponocrate, fa una assai magra figura: si confonde, non sa rispondere, e finisce con l'assumere un atteggiamento del tutto ridicolo.

Il Rabelais ottiene così di drammatizzare la situazione, realizzando in forma fantastica il contrasto fra la pratica pedagogica tradizionale e quella che doveva sorgere per effetto del Rinascimento.

Gargantua, affidato a Ponocrate, dimenticate le nozioni mnemoniche acquistate con tanto spreco di tempo e di energie, realizza il nuovo piano educativo, il quale doveva svolgersi in corrispondenza ai varî periodi di sviluppo dell'educando.

Ogni cosa e ogni circostanza debbono essere utilizzate ai fini educativi, e l'istruzione della mente deve procedere di conserva con quella del corpo. L'attività continua e gioiosa, l'esercizio spontaneo delle proprie facoltà, la gioia delle conquiste raggiunte con lavoro personale costituiscono per il Rabelais le leggi dell'educazione. Egli vuole fare dell'educando l'uomo completo, pronto di mente e profondamente morale, capace di risolvere da solo ogni difficoltà,

facendo affidamento non sul caso e sulla fortuna, ma sulle proprie forze.

E' stato rimproverato al Rabelais di richiedere troppo al suo educando: scienze naturali, medicina, diritto, filosofia, teologia, lingue antiche e moderne; ma si è dimenticato che l'autore ha voluto presentarci non un caso di educazione, ma il modello ideale dell'educazione, da servire da termine di confronto nei casi particolari, senza che mai potesse essere realizzato compiutamente.

L'affermazione del valore della natura dell'educando, dalla quale non si deve mai prescindere, è anche più recisa nei *Saggi* di Michele Montaigne (1533-1592), il quale, attraverso una critica assai pugnace e acre di tutte le forme pedagogiche tradizionali, mortificanti la spontaneità dell'educando, riconosce a questo una naturale potenza di sviluppo, che deve in ogni caso essere mantenuta libera.

Lo scetticismo, che caratterizza tutta la riflessione filosofica del Montaigne, spiega la scarsa importanza da lui assegnata alla cultura intellettuale, ed è quello che lo spinse ad assegnare, come fine dell'educazione, la formazione della coscienza morale, per rendere l'individuo capace di agire autonomamente e con piena consapevolezza in ogni caso della vita, in modo cioè da superare più facilmente le grandi difficoltà che questa presenta.

« Le cure e le spese dei nostri maestri — dice il « Montaigne — non mirarono che ad ammobiliare la « testa di scienza; del buon giudizio o della virtù, « poco o nulla. Noi domandiamo volentieri: sa egli « di latino e di greco? Scrive egli in versi o in prosa?

« Ma se egli sia divenuto migliore o più saggio è « la cosa principale, ed è invece posposta alle altre. « Si deve chiedere non chi più sa, ma chi meglio « sa ».

Si contrappone così ad una vana erudizione una sana cultura materiata di nozioni effettivamente e profondamente possedute, capaci di dare incremento e vitalità a tutto lo spirito.

Si sente preannunciata nell'opera di questi grandi la concezione moderna dell'educazione, si sente che si sta per operare il distacco dalla tradizione e dal passato, che sta formandosi una nuova coscienza dei valori umani.

Importante e svolta con intendimento analoghi è l'opera pedagogica di Erasmo di Rotterdam (1467-1557) e di Giovanni Vives (1492-1540), i quali pure oppongono ai metodi pedanti e formali, procedimenti corrispondenti al graduale e reale sviluppo dell'educando, e i fini educativi vogliono raggiunti attraverso la pratica della vita civile e il lavoro personale e consapevole.

VIII Capitolo

Direttive della pratica educativa durante la Riforma e la Controriforma.

SOMMARIO: 1. Indirizzo e pratica educativa della Riforma. - 2. L'opera pedagogica della Compagnia di Gesù. - 3. Altre forme di attività educativa cattolica.

1. — Al movimento di rinascita letteraria e filosofica che si svolge in Italia, fa riscontro la Riforma protestante in Germania. L'esigenza è la stessa: conseguire libertà e autonomia spirituale, vincere la tradizione e l'autorità, ma diverso fu lo sviluppo e i fini conseguiti.

Il Rinascimento si presenta con carattere individualistico e si attua con evidente indirizzo realistico, la Riforma ha invece carattere mistico e si risolse in un movimento prevalentemente religioso. Inoltre il Rinascimento assunse come modello di perfezione la vita e le manifestazioni dei popoli dell'antichità, la Riforma cercò di ricreare nelle coscienze lo stesso fervore di vita morale dei primi cristiani.

Queste sono le maggiori differenze, per non parlare di quelle di natura politica ed etnografica, le quali dovevano necessariamente creare fra i due movimenti una profonda antitesi, nonostante fossero originati dalla stessa esigenza di superare le condizioni di stasi, in cui il pensiero giaceva, e di spezzare ogni vincolo con un passato, che non costituiva che un peso morto, incapace di dare impulso alle umane energie.

Le conseguenze del movimento protestante furono importantissime, sia dal punto di vista politico che da quello letterario; a noi però interessa soltanto vedere l'influsso da esso esercitato sulla concezione educativa e sulla pratica pedagogica.

E' noto che Martin Lutero (1483-1546) fondava la sua riforma sul concetto del libero esame, riconoscendo alla ragione umana un valore e un'autonomia che non consentivano l'obbedienza, divenuta servile, all'autorità della Chiesa; e sebbene poi nello sviluppo della sua azione riformatrice si sia allontanato tanto da questi principî da negare ogni valore alla ragione, e da creare un dogmatismo non meno angusto di quello cattolico, è certo che la sua teoria fu determinata e informata al presupposto della libertà e dell'autonomia della coscienza dei fedeli.

Nel famoso *Indirizzo ai Borgomastri e Consiglieri delle città tedesche* egli impose la creazione di scuole elementari aperte a tutti, perchè, egli diceva, « il « mondo ha bisogno di uomini e donne educate, per« chè gli uomini possano governare bene il paese e « le donne allevar bene i loro figliuoli ».

Il fine che Lutero si riprometteva, dando impulso all'educazione popolare, era essenzialmente religioso, di mettere cioè ciascuno in condizione di conoscere la parola della rivelazione divina direttamente della sacra scrittura; ma intanto apparve per la prima volta il concetto di un'educazione universale, impartita a tutti senza distinzione: poveri e ricchi, maschi e femmine.

Inoltre si prospetta una nuova posizione del pro-

blema educativo: l'educazione non deve essere abbandonata al beneplacito e alla potenzialità economica delle famiglie, ma deve costituire un obbligo sociale, in quanto il benessere, la potenza e la fortuna degli Stati dipendono essenzialmente dall'educazione dei cittadini; concetto questo che doveva svolgersi faticosamente e vincere numerose resistenze prima di essere accettato universalmente, ma la cui prima formulazione si deve al pensiero di Martin Lutero.

Se però l'indirizzo della nuova pratica pedagogica fu dato da Lutero, l'ordinamento degli studi fu compiuto, in modo veramente pregevole, da Filippo Melantone (1479-1560), il quale, a giusto titolo, fu detto il precettore della Germania.

Si può dire infatti che tutti gl'istituti educativi vennero modificati secondo i suoi consigli, e che nessuna questione di carattere scolastico venne risolta senza che fossero seguiti i suoi suggerimenti. L'Università di Wuttemberg fu da lui riordinata e condotta a tale splendore, da divenire per molto tempo il modello sul quale si foggiarono le altre Università di Germania. Melantone però, più che dell'istruzione elementare, si occupò della cultura secondaria e superiore, alla quale dette un indirizzo prevalentemente umanistico, e sebbene gli studi classici venissero utilizzati per un fine puramente religioso, ciò valse a mantenere saldi i vincoli di dipendenza della cultura tedesca da quella latina e italiana.

All'attività multiforme e prodigiosa di Melantone si debbono anche numerosi libri di testo, con i quali egli si riprometteva di agire indirettamente su tutti gli scolari di Germania, in modo che la sua organica

concezione pedagogica trovasse piena e reale applicazione.

I seguaci di Melantone furono numerosi, e fra i più noti il Trotzendorf e lo Sturm; e tutti contribuirono allo sviluppo degli studi in Germania, portando in breve il suo ordinamento scolastico ad un alto grado di perfezione.

Anche gli altri fondatori di sette protestanti, come Calvino e Zwingli, sebbene meno attivi di Lutero nel campo pedagogico, riconobbero che il rinnovamento dell'educazione e il suo sviluppo poteva costituire il mezzo più potente di propaganda delle loro idee.

Concludendo, le idee pedagogiche e la conseguente pratica, determinate dal Protestantesimo rappresentano un fatto assai importante per la storia dell'educazione, non solo perchè in Germania si produsse un ampio sviluppo della cultura, di cui gli effetti si fecero sentire anche nelle altre parti d'Europa, ma specialmente perchè si affermò il valore sociale dell'educazione e la necessità di universalizzarla per il bene non solo degli individui, ma degli stessi aggregati sociali.

2. — Un altro effetto, non previsto e non desiderato dalla Riforma, fu quello d'imporre all'attenzione del mondo cattolico il problema educativo e di fargliene comprendere la grande importanza. La Controriforma infatti per reagire e per resistere al dilagare del Protestantesimo dovette far uso delle stesse armi, per non trovarsi in una condizione d'inferiorità. Fu perciò costretta ad occuparsi con speciale energia del fatto

educativo, e questo compito fu assolto specialmente dalla Compagnia di Gesù. Seguendo il suo esempio, altri ordini religiosi, come i Comaschi, i Barnabiti, le Orsoline, si occuparono dell'istruzione dei fanciulli, dando ad essa un indirizzo prettamente religioso, e servendosene come mezzo di difesa del culto cattolico.

I giudizi sull'opera pedagogica dei Gesuiti sono in genere assai severi, e spesso non si riconosce neppure che la loro azione rispose a speciali contingenze storiche, che la giustificano pienamente.

Ora, senza esagerare in un senso o nell'altro, è giusto riconoscere che la cultura trovò negli istituti educativi dei Gesuiti il mezzo di affermarsi come una necessità almeno per le classi dirigenti, e che i risultati conseguiti non furono mai scarsi. Dal punto di vista educativo e della formazione del carattere si ebbero invece danni assai gravi, i quali rispondevano però alla necessità avvertita dai Gesuiti di opporre una barriera al dilagare del libero esame, propugnato dalla Riforma, e di distruggere sul nascere la tendenza tanto diffusa di raggiungere una piena autonomia di coscienza.

Con la famosa *Istitutio et ratio studiorum,* pubblicata nel 1591, la Compagnia di Gesù dette forma definitiva al suo ordinamento scolastico. Si tratta di un documento di grande valore pedagogico: l'esperienza di un cinquantennio di pratica scolastica è utilizzata sapientemente; i risultati conseguiti vengono paragonati a quelli raggiunti da altri, e specie dagli avversari, per trarne ammaestramenti e per raggiungere una perfezione didattica sempre maggiore.

Naturalmente, data l'origine e lo scopo dei collegi gesuiti, il principio pedagogico informatore non poteva essere che quello dell'ossequio più rigido all'autorità della Chiesa e di quelli, che ne erano i rappresentanti riconosciuti.

Ogni forma di esame personale e di critica era bandita, ogni manifestazione vivace di pensiero era riprovata: l'obbedienza assoluta costituiva la legge disciplinare, l'accettazione passiva del sapere impartito rappresentava il fondamentale principio pedagogico. Le materie di insegnamento erano desunte dalla tradizione umanistica, ma le opere classiche erano scelte con criteri assai severi, ed erano utilizzate per le indagini filologiche e grammaticali e non mai per raggiungerne la comprensione estetica. La scienza e la storia erano ridotte a poche e frammentarie nozioni, la fisolofia e la teologia erano invece insegnate ampiamente, ma secondo determinati schemi, dai quali non era lecito dipartirsi.

L'autorità del maestro era assoluta, ma era anche garantita dalla scelta e dalla selezione che si faceva degli insegnanti, i quali erano quasi sempre preparati assai bene e capaci di assolvere con decoro il loro compito.

I mezzi disciplinari per quanto severi erano sempre tali da non turbare la suscettibilità degli alunni e da non creare un senso di ribellione, che avrebbe diminuito la potenza e l'influenza della scuola e degli insegnanti, che si voleva continuasse ad essere esercitata sulla coscienza dei discepoli, anche quando questi avevano abbandonato il collegio.

L'educazione fisica era coltivata; i maggiori col-

legi avevano persino scuole di equitazione e di scherma. Agli allievi si concedevano svaghi numerosi; i risultati scolastici conseguiti erano sempre sanzionati da premiazioni solenni e da feste. Si voleva dare agli alunni la sensazione che la vita del collegio era serena, piacevole, in modo che il ricordo degli anni giovanili fosse tanto lieto, da creare dei legami di affetto e di riconoscenza fra la scuola e i discepoli così saldi, da durare per tutta la vita.

E a riconoscimento del vero, questi risultati vennero quasi sempre conseguiti, in modo che l'influenza esercitata dai Gesuiti sulle coscienze fu così grande e duratura, da dare loro una potenza veramente eccezionale, causa questa, e non delle minori, della lotta violenta che si svolse contro di loro e che culminò con la soppressione dell'Ordine.

Anche la cultura da loro impartita non fu priva di valore: mancava ad essa profondità ed era del tutto inadatta a far sorgere una visione sintetica del sapere umano, ma le nozioni erano date sempre coscienziosamente e ribadite con esercizi e ripetizioni, in modo da costituire punti di riferimento sicuri, e tali da dare a ciascuno la possibilità di figurare bene in ogni circostanza della vita.

Ma, come dicemmo fin da principio, il danno di una tale educazione era nella formazione del carattere, perchè ingenerava una falsa ed eccessiva valutazione del proprio sapere, perchè non abituava alla riflessione, alla ricerca, alla critica, e tanto meno ad un giusto apprezzamento delle cose e degli uomini; perchè infine l'abuso dei premi sproporzionati al merito e dell'emulazione fra i condiscepoli, determina-

va spesso invidie, rancori, ipocrisie e stolte vanità, che lasciavano una traccia indelebile nel carattere degli alunni.

Ma a parte questi difetti dell'educazione impartita dai Gesuiti, resta il fatto che la Controriforma si pose come problema centrale quello dell'educazione, e i suoi organi maggiori operarono concordemente per risolverlo.

E se l'educazione venne intesa soltanto come mezzo per salvare la fede cattolica dalle eresie, e fu quindi rivolta ad un fine che le era estraneo, allontanandola dal conseguire quell'autonomia che le era necessaria, è certo però che la Controriforma, creando nuovi istituti di cultura e perfezionando i metodi d'insegnamento, dette a tutti gli uomini del tempo la consapevolezza del valore e dell'importanza sociale dell'educazione, determinando, contro la propria volontà, discussioni e riflessioni sul problema pedagogico estranee e spesso opposte alle finalità che si era proposte.

3. — I Gesuiti si occuparono soltanto dell'istruzione media e superiore, non così fecero altri ordini religiosi, che, pure volendo rinsaldare la compagine cattolica, seguirono indirizzi e metodi diversi.

L'opera più importante fu svolta dai Giansenisti, i quali, con l'istituzione delle Piccole Scuole di Porto Reale, intesero contrapporre un indirizzo mistico al realismo dei Gesuiti, e di usare un metodo che fosse più confacente alla natura e ai bisogni spirituali degli alunni di quello formalistico e autoritario sancito dalla *Ratio studiorum*.

L'istituto educativo di Porto Reale ebbe vita breve, ma gloriosa; vi parteciparono infatti uomini insigni come Biagio Pascal, Antonio Arnauld, Pietro Nicole, e anche quando venne soppresso la sua concezione mistica continuò ad agire nelle coscienze di molti.

Così pure l'amore caritatevole per il prossimo, accoppiato alla coscienza del valore che l'educazione poteva avere per lo sviluppo delle coscienze, e quindi per una partecipazione viva e intelligente degli uomini alla vita religiosa, determinarono il sorgere d'istituti di educazione per l'infanzia del popolo, quali le scuole cristiane di G. Battista La Salle, le scuole della dottrina cristiana di S. Carlo Borromeo, e, più importanti e durature, le scuole pie di Giuseppe Calasanzio.

Anche in questo caso, per effetto dell'eterogenesi dei fini, il fatto educativo, che si voleva mantenere con una portata e una finalità ben determinate, nello svolgersi, superò i limiti che gli erano stati posti e aprì l'adito al concetto di un'educazione ampia ed universale, di cui tutti potevano beneficare.

Così pure la Riforma e la Controriforma nella lunga lotta che combatterono l'una contro l'altra, fecero proprî i risultati culturali dell'Umanesimo e del Rinascimento, nell'intento di adoprarli ai propri fini e di farsene un'arma potente di offesa e di difesa, e invece, contro la loro volontà, avendo fatto aumentare di gran lunga il numero degli uomini colti, aprirono l'adito alle intelligenze più ardite di adoperare contro i maestri e la scuola la cultura conseguita, contribuendo indirettamente al grande risveglio spirituale, che costituisce la gloria dell'epoca moderna.

IX Capitolo

L'educazione filantropica e l'ideale della solidarietà umana.

SOMMARIO: 1. Caratteristiche della riflessione pedagogica nell'età moderna. - 2. L'educazione filantropica e il sorgere dell'ideale di solidarietà. - 3. Il Pietismo e l'istituto di Dessau.

1. — Il Seicento raccoglie ed esprime tutte le aspirazioni e tutte le esigenze dei secoli precedenti, sì può dire che lo spirito umano, ritrovato finalmente se stesso e la fiducia delle proprie forze, operi in tale epoca con un'intensità che gli era ignota per il passato.

Tutti i problemi, tutte le indagini sono riprese in esame e si tentano nuove soluzioni, nell'intento di dare una diversa sistemazione al sapere umano per mezzo della riflessione personale, e non più sulla base di principii posti da una tradizione immutabile.

Il fervore di vita spirituale che nell'Umanesimo e nel Rinascimento s'era rivolto quasi esclusivamente agli studi e alle ricerche letterarie, si sposta, e assume come suo obietto l'indagine filosofica e scientifica. La natura, che agli uomini del Rinascimento era apparsa soltanto come una grande ammaliatrice, capace di suscitare le più vivaci intuizioni estetiche, diventa invece oggetto di studio scientifico: si pensa

che solo rivolgendo su di essa l'osservazione attenta e la riflessione si possano scoprire i misteri dell'essere e individuare le grandi leggi, che governano il creato.

La scoperta di Copernico aveva dato l'abrivio a questo nuovo indirizzo, e i risultati grandiosi raggiunti in breve in ogni ramo della scienza davano baldanza e sicurezza che le sperate conquiste sarebbero state presto raggiunte.

Bruno, Campanella, Telesio, Cusano tentano una nuova metafisica, il cui punto di partenza è lo studio della natura, che viene divinizzata come forza motrice dell'universo. L'antico sapere crolla come uno scenario vecchio e tutti vogliono ricostruire, tutti credono di dover dire e fare qualcosa di nuovo, per collaborare all'opera grandiosa del rinnovato sapere umano.

Da questo momento ha inizio la moderna speculazione, che più non si arresta sino ai nostri giorni, e che, limitata da principio a pochi spiriti eletti, per forza intima e per la dialettica propria del pensiero, opera lentamente, ma sicuramente su tutti gli animi, e determina i grandi rivolgimenti politici e sociali, che caratterizzano l'era moderna, imponendo la trattazione e la risoluzione di sempre nuovi problemi, che investono ogni forma di attività umana.

Si comprende facilmente che tali condizioni erano anche le più favorevoli per una trattazione ampia dell'educazione, che, come già abbiamo detto, aveva trovato nelle istituzioni pedagogiche della Riforma e della Controriforma il mezzo di affermarsi come la questione di più alta importanza sociale.

Infatti dal Seicento in poi le trattazioni ampie e complete del problema educativo divengono sempre più numerose e più importanti, le soluzioni prospettate sono spesso profondamente diverse le une dalle altre, ma tutte animate dalla speranza di portare una parola definitiva nel dibattuto problema, e sorrette dal convincimento che l'organizzazione saggia e razionale dell'educazione costituisca la forza dei popoli, e rappresenti il mezzo più adatto e più sicuro per risolvere il disagio politico e sociale in cui si dibatteva gran parte dell'Europa.

In confronto di una così importante riflessione filosofica sul fatto educativo, non si ha, e non si poteva avere, un corrispondente sviluppo della pratica pedagogica. Sino a questo tempo si può dire che l'opera di riflessione seguisse costantemente lo sviluppo della pratica educativa, e se la superava nell'esposizione di principii e nell'indicazione dei mezzi didattici, si faceva però sempre il portavoce di esigenze comuni, di desideri inespressi e latenti nello spirito dei più. Dal Seicento in poi gli scrittori di pedagogia assumono funzione di precursori, che prescindono o per lo meno intendono prescindere del tutto dalle condizioni educative del tempo, e presentano modelli nuovi d'educazione e spesso antitetici fra loro.

Nell'epoca moderna il problema educativo diventa dunque così complesso e multiforme per atteggiamenti e soluzioni, che per conseguire una chiara e sintetica idea del suo sviluppo, giova tenere separata la storia del fatto educativo e dei relativi istituti, dall'esposizione del pensiero riflesso. S'intende che con

ciò non si vogliono negare i rapporti di correlazione esistenti fra i due fenomeni, ma poichè non riescono più sufficientemente evidenti, ci sembra opportuno, specie in un'opera elementare come la presente, di tenerli separati.

C'è poi anche un fatto storico che spiega l'eccezionale resistenza opposta dalla pratica pedagogica in questo periodo a seguire le innovazioni e i concetti che venivano proposti dai vari pensatori: l'educazione era diretta e impartita quasi esclusivamente da ordini religiosi e per fini religiosi, e quindi si era condotti a giudicare ogni innovazione come un tentativo di allontanare l'educazione dal suo vero e unico obietto.

Tuttavia nonostante queste gravi difficoltà la forza persuasiva del pensiero è tanta, che senza accorgersene, e anzi contro la loro volontà, anche gli istituti educativi più conservatori e intransigenti, attuarono gradatamente molti dei concetti che la speculazione filosofica andava prospettando. Inoltre si andarono concretando e precisando altri ideali educativi, che sono diventati elementi essenziali del concetto di educazione, oggi universalmente accettato.

2. — Abbiamo accennato nel capitolo precedente che non tutti gli ordini religiosi si occuparono soltanto dell'istruzione secondaria, come fecero i Gesuiti, e che non fu raro il caso di uomini illuminati e profondamente amanti dell'infanzia, come G. Battista La Salle e Giuseppe Calasanzio, i quali, riconosciuto il valore sociale e la funzione rigeneratrice dell'educazione, pensarono che essa costituisse un

vantaggio di cui non era lecito privare i fanciulli poveri, e si adoperarono con tutte le loro forze, e con una perseveranza veramente ammirevole, di divulgare questa loro persuasione e di ottenere aiuti finanziari da persone benefiche, per mantenere in vita le istituzioni scolastiche da loro create.

Gli Stati, costituiti sulla base del più rigido assolutismo, e quindi fondati sull'egoismo di casta, erano sordi ai bisogni del popolo; e nella sua elevazione spirituale vedevano anzi un pericolo dei più gravi per la loro stabilità. Era quindi vano attendere da essi innovazioni pedagogiche e istituizioni di scuole: se si voleva dare anche al popolo il beneficio dell'istruzione bisognava ricorrere all'iniziativa e all'aiuto dei privati, divulgando il concetto di un'educazione filantropica, del tutto ignoto sino a quel tempo. A tale fine si fece appello ai sentimenti umanitari, si fece richiamo all'amore per il prossimo bandito da Gesù Cristo, e al concetto dell'uguaglianza fra gli uomini come fondamentale nella società cristiana, per far sorgere istituti filantropici sempre più numerosi, che valessero a sottrarre l'infanzia del popolo all'ignoranza, che porta con sè ogni danno fisico e morale.

Una tale concezione e una tale propaganda dovevano di necessità dare nuovo contenuto e nuovo vigore ai vincoli di solidarietà umana, che, se avevano avuto la loro più solenne affermazione nella morale cristiana, non avevano però mai raggiunto un ampio sviluppo, specialmente perchè, negati i valori materiali e tutte le attività che della vita terrena sono una conseguenza, non si era sentito l'obbligo di spendere le proprie energie per rendere più facile agli

altri il conseguimento di quei beni, che erano reputati del tutto effimeri e menzogneri. L'indirizzo filantropico nell'educazione implica invece il riconoscimento e la valorizzazione delle attività sociali, poichè la cultura, pure rivolta a un fine religioso, è intesa come conquista d'abilità e di nozioni scientifiche, che svolgendo l'intelletto possono anche elevare la coscienza morale e religiosa. Non per nulla il principio dell'autonomia spirituale e della libertà di coscienza era stato il più diffuso in questi ultimi tempi, e l'appassionante questione, discussa ed esaminata infinite volte, aveva finito con il dare a tutti il senso della dignità umana, riposto nello sviluppo e nell'esercizio di quelle che sono le prerogative spirituali. Di questa nuova coscienza s'illumina e s'arricchisce il concetto della solidarietà, che non si basa più soltanto sulla fratellanza degli uomini in Dio, ma anche sulla simpatia reciproca che unisce tutti gli esseri razionali per la partecipazione agli stessi dolori, alle stesse vicende, e sul riconoscimento che in ogni cuore si svolge una stessa speranza e in ogni animo si muovono le stesse energie e le stesse potenze.

S'intende che il concetto della solidarietà umana non trova in questo tempo una formulazione esplicita, ma nei motivi che determinano la sua nuova presentazione come ideale di condotta umana, si possono già riconoscere tutti gli elementi della sua accezione moderna. Si deve anzi riconoscere che la filantropia pedagogica, propugnata da questi primi educatori fu intesa e attuata soltanto come carità, e che di conseguenza l'azione da loro svolta non si spogliò mai della veste del beneficio spontaneamente compiuto, il

quale però, appunto per tale carattere, pone ad un livello tanto diverso chi lo fa e chi lo riceve, perchè quest'ultimo trae dal beneficio stesso la misura della sua inferiorità e del suo scarso valore, e non può quindi sentirsi legato al suo protettore da veraci vincoli affettivi.

In tali condizioni l'ideale della solidarietà, che pure è il motivo determinante una tale pratica pedagogica, stenta a trovare la sua espressione più opportuna e a produrre quei risultati, di cui sarebbe stato capace non solo nel campo pedagogico, ma anche in quello sociale.

3. — Anche l'opera filantropica del Pietismo tedesco, e del suo maggiore rappresentante Augusto Ermanno Franke (1633-1727), non si allontana da una benintesa e benefica carità. Ai Pietisti e al Franke (prima che l'istituzione degenerasse miseramente) si deve infatti la creazione di orfanotrofi e la diffusione della scuola popolare, la quale, pure essendo rivolta ad un fine essenzialmente religioso, cercava anche di svolgere negli alunni tutte quelle attività, che erano atte a renderli veramente utili alla società. E se il nuovo concetto di solidarietà non era riuscito a trovare la sua prima attuazione nella pratica, agiva però potentemente nell'animo dei pensatori migliori, e si apprestava a produrre i maggiori risultati di cui era capace. Presto infatti l'educazione filantropica non è più soltanto l'educazione impartita per carità ed amore cristiano, ma è quella che provvede a dare a tutti la coscienza della propria dignità, facendone gli « amici dell'umanità e i cittadini del mondo». Co-

sì appunto si esprime Giovanni Bernardo Basedow (1723-1790) a cui si deve l'istituzione del famoso istituto di Dessau, che egli intitolò Philantropinon, a indicare il fine assegnato all'educazione, con la quale egli intendeva insegnare a vivere felicemente e giovanilmente nel mondo, rendendo ciascuno consapevole delle proprie forze e del loro uso migliore.

Certo nell'opera di Basedow e dei numerosi suoi seguaci non vi è soltanto lo sviluppo di quella prima pratica filantropica di cui erano stati iniziatori La Salle e Calasanzio, ma essa risente anche l'influsso della concezione pedagogica del Rousseau, il quale riuscì con il suo *Emilio,* e più ancora con il *Contratto Sociale,* a dare indirizzo umanitario all'ideale filantropico dell'educazione.

Si determina così la prima affermazione del diritto, da parte di tutti i cittadini, all'istruzione e ad uno sviluppo intellettuale che permetta loro di partecipare attivamente e consapevolmente alla vita sociale. Sorge di pari tempo il problema dell'obbligatorietà dell'istruzione popolare, che doveva diventare centrale per la pedagogia contemporanea, e che trovò la prima appassionata discussione nel tumultuoso periodo della Rivoluzione francese.

X Capitolo

—

Il problema educativo durante la Rivoluzione Francese

SOMMARIO: 1. - Caratteri dell'Illuminismo francese. - 2. Lo sviluppo rigoglioso del problema pedagogico alla fine del Settecento. - 3. Conseguenze didattiche della riconosciuta spontaneità dell'educando.

1. — Già nelle opere di pensiero che prepararono le dottrine, bandite poi dalla Rivoluzione francese, si era venuto formando e chiarendo il concetto dell'umanità, come sintesi delle facoltà proprie di ogni uomo, e affermazione dei diritti inalienabili, che ognuno possiede per legge di natura.

L'individualismo, che era stato soltanto un'esigenza dello spirito nel Rinascimento, si era svolto ampiamente nel Seicento, per raggiungere nel secolo XVIII l'espressione più estrema. L'illuminismo creò infatti una fiducia smisurata nelle forze della ragione, e non ammise che un'autorità: quella del pensiero. La conculcata libertà spirituale, priva alfine di ogni impaccio, si apprestò, per reazione, ad assumere le forme più eccessive e paradossali Ciascuno credeva di trovare in se stesso la verità suprema e la legge morale da imporre anche agli altri, e sulla base di questi principii pensava fosse lecito criticare e dileggiare le convenzioni altrui. Tolto così ogni freno all'azione

dei singoli individui, si disfrenarono le passioni e gli appetiti meno nobili, e quando quest'opera di dissoluzione fu sufficientemente avanzata, la bufera si abbattè sulla Francia.

Si trattava di distruggere istituzioni millenarie, di abbattere convinzioni rese salde dalla tradizione, di debellare interessi molteplici e fortemente organizzati, e quindi si dovette necessariamente ricorrere alla violenza per riuscire nell'intento, anche se la preparazione spirituale era stata ampia e profonda. In filosofia un tale indirizzo, per la sua incoerenza e per le eccessive conseguenze a cui conduceva, non poteva durare a lungo, si può anzi dire che gli scritti illuministici non ebbero mai vero carattere filosofico, perchè troppo passionali e mancanti di quella logica e di quella coerenza, che è opera essenzialmente di autocritica. Gli uomini della rivoluzione, che si sentivano gli artefici della maggiore vicenda che ricordi la storia, dovevano piegare la forza del loro ingegno alle esigenze pratiche del momento, per conseguire la vittoria nella grande lotta ingaggiata, e non potevano ritrarsi dall'azione, anche se essa non trovava adeguata giustificazione razionale.

La critica dei loro scritti è pressochè inutile, poichè in tal caso si debbono giudicare non i pensieri, ma le opere, i risultati conseguiti; e questi sono tali da valorizzare i pensieri che ne furono sostegno.

Nel resto una tale produzione filosofica, per quanto poco importante, non fu neppure priva di risultati validi, poichè molti dei concetti espressi in forma estrema e paradossale dagli Enciclopedisti, trovarono poi modo d'inserirsi nella riflessione posteriore e di co-

stituirne altrettanti elementi essenziali. Il senso della propria dignità, il quale non implica soltanto riconoscimento del proprio valore, ma anche e specialmente osservanza dei propri doveri; la necessità di una indagine affidata all'esperienza e alle risultanze di un'osservazione attenta e personale; il valore della solidarietà umana, fondata sul principio dell'uguaglianza di tutti gli uomini, sono altrettanti problemi che nell'epoca contemporanea continuano ad agire potentemente nelle coscienze e nella riflessione filosofica, e che innegabilmente trovano la loro affermazione nella filosofia illuministica del Settecento.

2. — Anche nel campo pedagogico questo secolo fu profondamente innovatore. Si affermò infatti che l'educazione dovesse consistere nella formazione dell'uomo, e richiedesse perciò che tutte le facoltà venissero svolte nelle stesso tempo, in modo che le une dessero aiuto e impulso alle altre.

E' la prima volta che noi troviamo indicato in modo tanto reciso il concetto unitario dello sviluppo umano, anche se poi nella pratica non se ne ebbe una corrispondente attuazione. I rapporti di correlazione fra spirito e corpo e fra le varie facoltà psichiche vennero riconosciuti come essenziali a costruire la figura ideale che dell'uomo il Settecento si era formata.

Posto come fine ideale dell'educazione la formazione dell'uomo, si doveva di necessità determinare il convincimento che l'istruzione fosse uno dei diritti fondamentali dell'uomo. Non si trattò più di un beneficio dovuto alla carità dei buoni, di una con-

cessione graziosa, ma di un diritto derivante dalla stessa natura umana, e tale quindi che non poteva essere negato senza disconoscere la dignità umana, riposta nella libertà di coscienza e nell'uguaglianza di diritti.

Nell'opera del Mirabeau e del Condorcet, i quali esposero i fondamenti teorici della Rivoluzione francese con la maggiore evidenza, si giunse anzi, attraverso la finalità ideale dell'educazione, a costruire una nuova teorica dello Stato, antitetica a quella tradizionale, e che tendeva a superare persino i limiti, che allo Stato sono imposti dalla sua natura e dalla sua destinazione storica.

Lo Stato infatti nella loro concezione finisce con il confondersi e quasi con l'identificarsi con il concetto di umanità; esso ha il dovere di educare i cittadini per fini che lo trascendono, e ai quali esso stesso deve subordinarsi: formare cioè dei veri uomini, *dei cittadini del mondo,* e permettere agli educandi, senza distinzione di ceto, di poter esercitare il proprio diritto a conquistare uno sviluppo spirituale completo.

Partendo da questo presupposto, lo Stato doveva assumersi il compito educativo come un dovere da assolvere anche contro il proprio interesse per un'esigenza superiore alla sua contingenza, per l'ideale dell'umanità che, balenato per la prima volta dinanzi alla mente di questi uomini nuovi, sembrava loro tanto splendente da vincere ogni altro ideale, compreso quello di patria.

« Vivre est le métier que je lui veux apprendre. « En sortant de mes mains il ne sera, j' en conviens, « ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera première-

« ment homme; tout ce qu'un homme doit être, il « saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que « se soit, et la fortune aura beau le faire changer « de place, il sera toujours à la sienne ».

Così appunto si esprime sul fine dell'educazione G. G. Rousseau, il pensatore che, con la sua passione, riuscì a convincere e a trascinare moltitudini di uomini e a preparare più di ogni altro la Rivoluzione.

L'educazione perciò nel nuovo ordinamento francese non doveva soggiacere ad alcuna limitazione imposta da interessi particolari, e di conseguenza la scuola, che doveva esprimere e realizzare i principii immortali della Rivoluzione, doveva essere essenzialmente laica, liberandosi da ogni dipendenza e da ogni finalità confessionale.

Solo così si poteva rispettare l'intangibile libertà dell'educando e dare al suo spirito tutto lo sviluppo di cui era capace. In ossequio a tale libertà si giunse persino a dubitare dell'opportunità di rendere obbligatoria l'istruzione elementare e d'impartire una educazione morale, le quali, secondo questi teorici, dovevano essere lasciate all'iniziativa e alla volontà dei privati, che non dovevano trovare nell'ingerenza del Potere costituito alcuna limitazione alla loro libertà.

Le discussioni sull'obbligatorietà dell'istruzione e le contrarie conclusioni a cui si giunse, in breve volgere di anni, sono la prova del travaglio e dell'incertezza del momento. La Convenzione nel settembre del 1793 decretava infatti l'obbligo dei padri di famiglia di far frequentare ai loro figli le scuole pri-

marie dello Stato, ma la stessa Convenzione l'anno seguente aboliva tale obbligo, con lo specioso motivo che la libertà intangibile del cittadino veniva ad essere diminuita; e si dovette attendere la legge del 1882 per sentire nuovamente riconosciuta l'obbligatorietà dell'istruzione popolare. Intanto però, attraverso le incertezze e le esagerazioni, si vennero a stabilire quelli che sono tuttora i concetti fondamentali riguardanti l'educazione. Innanzi tutto si riconobbe, la necessità di assegnare ad essa una finalità ideale e suprema, tale da subordinare a sè ogni altro scopo particolare e transitorio. Poi si ebbe il riconoscimento della istruzione gratuita, intesa come un dovere per lo Stato e un diritto dei cittadini.

Il problema della scuola popolare, che ancora non ha trovato la sua piena soluzione, fu così imposto alla coscienza dei popoli civili dalla Rivoluzione francese, e da allora il numero delle scuole primarie, esistenti in uno Stato, è divenuto indice sicuro del suo grado di civiltà e della sua potenza politica ed economica.

Anche la laicità della scuola, intesa oggi non più come esclusione di ogni elemento di educazione religiosa negli istituti di cultura, ma come negazione delle ingerenze confessionali nella scuola, e come liberazione di questa da quelle finalità che non le sono proprie, deve la sua origine alle discussioni e alla pratica pedagogica conseguenti alla Rivoluzione francese.

Infine l'obbligatorietà dell'istruzione, congiunta con l'idea del progresso, al quale ognuno ha il dovere di cooperare per la potenza e la felicità dell'in-

tero genere umano, costituisce certo una delle idee più vitali di tutta la riflessione pedagogica del Settecento, raccolta e attuata dalla scuola contemporanea.

3. — Ma vi ha di più: l'affermato principio della libertà umana di cui la Rivoluzione, fece il suo caposaldo dottrinario per la sua opera ricostruttiva, trasferito nel campo pedagogico, determinò il riconoscimento più pieno ed esplicito del valore dell'attività dell'educando nell'atto educativo.

Da questo momento il fanciullo è veramente considerato come il fattore essenziale dell'educazione; l'opera stessa dell'educatore passa in secondo ordine; sono le forze spirituali dell'educando quelle che più valgono, è il suo modo particolare di reagire quello che determina lo sviluppo educativo, più di ogni altro mezzo e artificio. Si viene così a riconoscere la necessità di rispettare in lui la natura stessa umana, le potenze spirituali dell'intera umanità; e ne consegue che il vincolo educativo viene caratterizzato dall'amore e si fonda su di una verace comunione di spiriti, tendenti a un unico scopo, illuminati da uno stesso ideale.

Le conseguenze di una tale concezione furono anche assai importanti nel campo didattico; la disciplina si addolcì, i mezzi violenti furono repudiati, come indegni *della nobile natura umana,* la persuasione e l'affetto sostituirono le percosse e le repressione severe; si pensò che la disciplina dovesse risultare da una legge intima, liberamente accettata e liberamente osservata, anzichè da un'imposizione este-

riore, sempre pesante e spesso contrastante con la propria coscienza.

I mezzi didattici perdettero ogni astrattezza e ogni formalismo, l'intuizione personale, ingenua, spontanea divenne il fondamento di tutta l'istruzione. Da essa bisognava partire in ogni caso, se non si voleva distruggere la libertà dell'educando, e se si voleva dare alla sua educazione il massimo sviluppo. In questo il pensiero di tutti i pedagogisti moderni è concorde, e si raggiunge così anche nella pratica una vera e profonda trasformazione: la scuola tenta di adeguarsi ai nuovi principii didattici e l'iniziativa di maestri anche umili, contribuì potentemente a rinnovare l'istruzione popolare nei suoi principî e nei suoi metodi.

Anche nei riguardi della materie d'insegnamento vennero portate innovazioni sostanziali. Il formalismo, imperante nelle scuole sino al Settecento, aveva obbligato i discenti ad uno studio pesante, mnemonico e poco intelligente: le scienze, la storia e persino la lingua nazionale erano trascurate; la riconosciuta spontaneità dell'educando e il rispetto per la sua autonomia spirituale portarono a scegliere e a trattare argomenti che fossero adeguati allo sviluppo degli educandi e che impegnassero seriamente tutte le sue facoltà e specialmente la riflessione.

Venne così riconosciuto il valore formativo degli insegnamenti scientifici, perchè adatti a determinare una seria e personale riflessione; la lingua nazionale divenne il sostegno di ogni insegnamento, e nello studio della storia si riconobbe il mezzo più oppor-

tuno per formare agli alunni una salda coscienza morale e civile.

La fine del Settecento e i primi anni del secolo XIX costituiscono così un periodo assai fecondo di studi e di pratica pedagogica. Si raccolgono ad unità tutti gli sforzi compiuti in tale campo nei secoli precedenti, si costruiscono nuove teorie, si tentano nuovi esperimenti didattici. L'ideale educativo, che aveva subito tante e così profonde trasformazioni, si completa di elementi che erano apparsi sino allora antitetici, e raggiunge quella piena autonomia, a cui aveva sempre teso, senza riuscire mai a conseguirla.

Il problema educativo s'impone per la prima volta universalmente alla coscienza umana, e l'istruzione popolare diventa argomento di discussioni appassionate e oggetto di cure costanti da parte di tutti gli Stati.

La coscienza moderna trova nell'educazione il suo sostegno e il mezzo per cui le conquiste, raggiunte con tanta lotta e tanto sangue, non vadano perdute, ma siano invece motivo d'impulso per nuovi ardimenti e nuove vittorie.

XI Capitolo

L'educazione come problema scientifico.

SOMMARIO: 1. L'indirizzo scientifico nel campo educativo. - 2. Danni dello scientifismo pedagogico. - 3. Reazione spiritualista.

L'indirizzo scientifico, che pure inizia la riflessione filosofica moderna, e il quale sorse per opera di Bacone e si svolse ampiamente con gli empiristi che ne continuarono il pensiero, non trovò però applicazioni sollecite nella pratica pedagogica, perchè da prima l'Umanesimo, avendo portato una profonda ammirazione per i classici, svolse lo studio delle lingue, con sacrificio di quello delle scienze, poi perchè con le scuole confessionali, e specialmente con quelle dei Gesuiti, si determinò una pratica didattica che non consentiva lo sviluppo delle attività personali e della riflessione, e quindi negava valore alle discipline scientifiche, come quelle che più si prestavano a suscitare dubbi e incertezze, e di conseguenza rendevano possibili nuovi scismi e nuove diserzioni nel campo cattolico.

Se però l'indirizzo scientifico incontrò per tali ragioni gravi difficoltà ad affermarsi nel campo pedagogico, continuò ad operare come motivo di riflessione negli uomini del Settecento o dell'Ottocento. E poichè i risultati conseguiti dalla scienza con il nuovo metodo sperimentale erano stati tanto importanti e

impreveduti, si pensò che, trasferito tale metodo nell'educazione, dovesse riuscire sommamente vantaggioso.

I tentativi da prima timidi divennero sempre più arditi e numerosi, finchè la libertà d'azione, conseguita per effetto della Rivoluzione francese, permise l'esperimento di un'educazione completamente realizzante i principii e i metodi propri dell'attività scientifica. Si deve al positivismo di Augusto Comte e di Erberto Spencer la divulgazione di un tale indirizzo, il quale divenne anzi così popolare che la pratica educativa quasi in tutta Europa assunse carattere prevalentemente scientifico, abbandonando ogni finalità religiosa, e non curando quegli insegnamenti che potevano creare e svolgere la coscienza morale e il gusto artistico negli alunni.

L'osservazione, l'esperimento, il dato di fatto divennero i soli mezzi pedagogici riconosciuti validi, la concretezza delle nozioni la sola ricercata ed apprezzata, e di conseguenza l'educazione assunse un'angustia e una rigidità, che non si sarebbero previste, dopo le grandi conquiste e le idee direttive, che lentamente e faticosamente si erano venute formando per effetto della riflessione pedagogica.

Lo sforzo di dare a ogni manifestazione umana contenuto e carattere scientifico, di usare soltanto l'esperimento e il dato sensibile portarono a considerare l'educando come un tipo irreale, e a ricercare in lui i caratteri e la facoltà ipotizzate da una psicologia astratta, che dimenticava, per amore degli schemi, la realtà viva dell'individuo.

La stessa affermazione della personalità dell'edu-

cando, conquista immortale del Rousseau, veniva riconosciuta e accettata a parole, ma in realtà la spontaneità dell'educando veniva sacrificata a questa esagerata esaltazione della scienza e dei suoi metodi.

2. — I danni di un tale indirizzo pedagogico furono perciò assai gravi e di gran lunga superiori ai vantaggi apportati, di cui il principale fu certo quello di aver dato una visione più realistica della vita, e di avere liberato il campo da ogni relitto dell'antico formalismo scolastico, e dalla tradizionale reverenza per l'autorità di un sapere reputato insuperabile.

Neppure la fiducia tanto viva nei pedagogisti e negli educatori appartenenti a tale indirizzo di raggiungere risultati che fossero veramente definitivi e capaci di costituire una norma sicura per ogni futura educazione, durò a lungo. La certezza scientifica, che era sembrata assoluta, e quindi tale da poter dare soluzione ad ogni problema, anche a quelli filosofici e sociali, si dimostrò invece relativa e provvisoria, e, di conseguenza, alle stesse conclusioni si dovette giungere nel campo pedagogico.

Giorno per giorno s'incrinava il nuovo edificio pedagogico e alla fine ci si dovette accorgere che, adottandolo, si erano banditi quei principii che avevano costituito la maggior gloria della riflessione moderna, intorno al problema educativo.

Si può dunque a ragione affermare che la crisi della scuola contemporanea sia una conseguenza del prevalere di un tale indirizzo, e dall'esser stato portato alle sue estreme conseguenze nel secolo scorso,

in modo cioè che i suoi pregi indiscutibili non hanno più potuto compensare i danni, diventati così gravi da sembrare addirittura irreparabili. Il prevalere degli insegnamenti scientifici e dei metodi prettamente empirici produsse infatti la conseguenza impreveduta di attutire la coscienza morale. Abituati gli educandi a pregiare soltanto il dato concreto e i valori materiali, non ricercarono che l'utilità immediata; gli ideali svanirono un po' alla volta, perdettero consistenza, non furono più creduti che nomi vuoti di contenuto, e la condotta umana perdette quei caratteri di universalità e di disinteresse che soli valgono a darle valore etico.

Il disagio morale in cui tutt'ora si dibatte la società contemporanea è un'evidente conseguenza di questo stato di cose: il prevalere dei valori materiali, il non sentire più le esigenze spirituali che come un peso incomodo, dal quale bisogna liberarsi, l'arrivismo impudente e l'individualismo più sfrenato ne costituiscono altrettante manifestazioni.

Lo sforzo che da varie parti e specialmente dall'Italia è oggi compiuto per ridare agli uomini una salda coscienza e il desiderio di raggiungere idealità che si impongano allo spirito come una necessità morale, incontra resistenze enormi, appunto per l'opera deleteria, compiuta da un'educazione che, per voler essere scientifica, era divenuta irrazionale e contraria ai grandi principii posti dal pensiero moderno.

Il fine dell'educazione scientifica non avendo questa potuto conseguire quella certezza a cui agognava, si tramutò in quello dell'adattamento all'ambiente. L'educando doveva esser reso capace di svol-

gere la sua azione nel modo più opportuno e più utile all'aggruppamento sociale di cui faceva parte.

La caratteristica più importante del fine educativo, quella cioè di tendere a un qualche cosa, che si vuole raggiungere, appunto perchè supera e di gran lunga le condizioni contingenti del momento, scomparve come inutile, se non addirittura dannoso: il termine di confronto non fu più un concetto limite, un ideale, ma qualche cosa di ben definito e di concreto: il grado di civiltà raggiunto dalla società, commisurato non sull'opera dei migliori, ma su quella della maggioranza amorfa e irresponsabile.

In tal modo era inevitabile che alla finalità ideale si sostituissero scopi personali, non sempre confessabili, e si determinasse in poco tempo un abbbassarsi del livello morale, con la scomparsa di quasi tutte quelle azioni che costituiscono motivo di orgoglio e rivelazione di valori spirituali.

Scomparve così anche la figura del maestro, che deve essere essenzialmente educatore, e che non deve vedere dinanzi a sè che un fine da attuare, una missione da compiere, e fu sostituita da quella dell'insegnante pseudo-scienziato, vanitoso per ignoranza e angustia spirituale. La scuola non fu più intesa come una comunione di spiriti, ma come un gabinetto scientifico, in cui dovevano apprestarsi nozioni sapientemente dosate, secondo i dettami di una scienza astratta, che non conosceva le necessità della realtà spirituale degli educandi, che non si presta ad essere chiusa in schemi fatti, perchè lo spirito umano è sempre vivo e sempre nuovo.

I metodi divennero ingombranti e stucchevoli; non si cercò più una via maestra da seguire per raggiungere più sollecitamente l'obiettivo prefisso, ma si volle stabilire momento per momento quello che si doveva fare nella scuola. Ogni disciplina, ogni lezione ebbe il suo metodo; vi furono didattiche che pretendevano di poter accompagnare il discente durante tutto il suo insegnamento, stabilendo persino le domande da farsi, la durata delle singole lezioni, l'introduzione con la quale dovevano cominciare, e il riepilogo con cui dovevano finire.

Le conseguenze non potevano essere che quelle di un livellamento di tutte le intelligenze e di tutte le coscienze, l'impero della mediocrità in ogni campo, dei mezzi valori e delle mezze coscienze.

3. — Di fronte a risultati così gravi insorsero quanti non si lasciarono illudere dallo splendore apparente di una falsa cultura, e reagirono all'indirizzo scientifico, relativistico per definizione, contrapponendo ad esso le esigenze dello spirito a perseguire l'assoluto, senza del quale è resa impossibile ogni azione che non si risolva nella contingenza del momento. Anche l'azione più semplice che sia rivolta ad un fine futuro, richiede un termine di confronto che assuma, almeno nel momento della decisione, carattere di assolutezza. Senza la fede negli ideali umani non vi è salvezza, l'uomo intristisce in una visione materialistica della vita e in una valutazione utilitaria di ogni sua azione, e di conseguenza non vi è più vera educazione.

Risorgono così gli indirizzi spiritualistici più ri-

gidi e l'idealismo più intransigente, i quali per reazione negano ogni valore alla scienza, non solo nel campo pedagogico, ma anche là dove i suoi risultati e le sue conquiste sono innegabilmente assai importanti.

Le due correnti tradizionali della riflessione filosofica (l'empirica e la spiritualista dottrinaria) si contrappongono ancora una volta, e nella lotta acerba viene meno ogni misura e ogni senso di opportunità. In tal modo neppure oggi, dopo tanto fervore di ricerche pedagogiche, e tante e così gloriose innovazioni nella pratica educativa, si è raggiunto quell'equilibrio e quell'unità di vedute, che avrebbero dovuto dare all'educazione quell'armonia tante volte ricercata e mai raggiunta.

XII Capitolo

Problemi pedagogici contemporanei.

SOMMARIO: 1. Il fine ideale dell'educazione desunto dalla sua storia. - 2. La pratica pedagogica italiana e le sue esigenze ideali. - 3. Il fine nazionale. - 4. Il problema del metodo.

1. — Il problema educativo, come del resto tutte le indagini relative alle attività, che sono caratteristiche dell'uomo, ancora oggi è insoluto e continua a richiedere l'impiego delle migliori energie. Il suo approfondirsi, per effetto di una riflessione millenaria e di una serie di tentativi pratici spesso assai importanti, gli ha dato una maggiore complessità, senza per questo fargli conseguire alcun risultato definitivo.

D'altra parte il problema pedagogico, come quello morale, per il suo carattere di praticità, non può attendere la soluzione in un tempo più o meno lontano, non consente dilazioni, perchè le generazioni si susseguono incessantemente, e ciascuna, con la vita, acquista il diritto ad uno sviluppo che la metta in condizione di superare il grado d'efficienza raggiunto da quella che la precede.

L'educazione risponde infatti a una necessità storica alla quale nessuno può sottrarsi; bisogna perciò accontentarsi di soluzioni provvisorie, raccogliendo in esse, in una sintesi per quanto è possibile completa,

tutto ciò che di valido e d'importante è stato compiuto e pensato intorno ad essa.

Anche oggi le incertezze e i dubbi sono numerosi, però, per quanto provvisorie e suscettibili di trasformazione siano le soluzioni proposte, la storia dell'educazione insegna che in esse non deve mancare un fine ideale, l'unico che può permettere un'attività educativa capace di un perfezionamento continuo.

Nell'esame storico che abbiamo compiuto, ci è apparso infatti come l'ideale educativo si sia andato trasformando completamente, e come spesso si siano considerati essenziali all'educazione elementi che in altri momenti erano apparsi accessori o addirittura dannosi; ma in tante esperienze, ora così importanti da rivoluzionare la pratica pedagogica, ora così irrilevanti da addormentare quasi lo spirito e da rendere torpido lo sviluppo del fatto educativo, una cosa ci è apparsa evidente e certa, che cioè ogni qualvolta il fine dell'educazione perdette il carattere d'ideale, si ebbe un arresto o addirittura un regresso nel processo evolutivo dell'umanità.

Oggi una tale verità è universalmente riconosciuta, e quindi il problema del fine educativo, sempre importante anche nel passato, si è chiarito nei suoi termini, ed è divenuto essenziale. Non è lecito pretendere di risolvere la questione prospettando un fine piuttosto di un altro, ma possiamo affermare che questo deve in ogni caso essere ideale, universale e supremo. Anche se si prospetta una soluzione provvisoria, il fine accettato, deve essere valutato degno di poter essere assunto da tutti gli uomini indistintamen-

te, e tale da subordinare a sè ogni altra finalità e quindi capace di dominare ogni atto educativo.

In tal modo la ricerca del fine è divenuta per il pensiero contemporaneo il problema fondamentale della pedagogia, si può anzi dire che il concetto del fine tenda ad identificarsi con quello dell'educazione, appunto perchè il suo carattere ideale e la sua autonomia gli consentono di determinare un incessante trasformazione dell'educazione, sospingendo gli uomini ad un effettivo e continuo sviluppo.

Si raggiunge così la consapevolezza che la vita è essenzialmente educazione, in quanto questa venga intesa, non come un fatto esteriore all'educando, ma come la vita stessa del suo spirito, il quale, nella funzione creativa, trova le ragioni giustificatrici della sua esistenza. Chi cessa di educare se stesso, ha perduto la maggiore e più degna caratteristica umana: la sua vitalità è apparente, egli vegeta non vive, egli non esercita più azione alcuna sull'animo altrui, è un corpo senz'anima, inutile a sè e agli altri.

Si eleva così il concetto dell'educazione come non mai, essa costituisce lo stesso spirito nel suo farsi, l'umanità nel suo divenire; in essa si debbono raccogliere le speranze per il futuro e ricercare la potenza del presente, la saldezza delle istituzioni e la vitalità dei popoli. La virtù più desiderabile in una nazione è infatti quella che ciascun cittadino trovi in se stesso le forze per sentire come una nuova conquista ogni fatto dello spirito, per agire in vista di un fine sempre più elevato, per intendere la vita come una missione, che non si può mai affermare di avere assolta compiutamente. L'adagiarsi in uno stato di quiete e d'indiffe-

renza, il fermarsi sulle posizioni raggiunte significa tradire l'ideale, negare la propria dignità e il proprio valore.

2. — E' questa certo la più importante conquista del pensiero nei riguardi dell'educazione, ed è quella che permette di trasformare profondamente ed essenzialmente anche la pratica pedagogica.

Il maestro non deve essere il dispensiere di un sapere astratto da lui posseduto e da lui ripetuto con stucchevole monotonia, ma un'anima che vive e palpita per ogni verità, per ogni bellezza, per ogni idea morale, e questa sua vitalità e ardore comunica a quelli che con lui vengono in rapporto. La scuola deve perdere ogni carattere di costrizione, di lavoro pesante e doloroso, per divenire fervorosa collaborazione piena d'affetto fra alunno e docente, per la quale si potenzi la virtù creativa dello spirito in una devozione verace ai grandi ideali umani, unica e vera forza attiva, unico mezzo per non cedere accasciati al tragico destino della nostra finitezza, fonte perenne di dolore e di male.

A questi principii s'indirizza gran parte della pratica pedagogica contemporanea, e specialmente l'ordinamento scolastico italiano, il quale ha cercato di realizzarli, sanzionandone il valore, in una serie di norme legislative, tutte rivolte a garantire le virtù creative dell'educando, troppo spesso mortificate da un'educazione procedente, con metodi irrazionali e per un fine troppo angusto.

Purtroppo le difficoltà da superare nella pratica sono così gravi, che sembrano addirittura insormon-

tabili; si tratta infatti di vincere l'umana tendenza a fare il meno che sia possibile, ed è certo che, rendendo meccanico l'insegnamento, si riduce di molto il lavoro del docente; avviene così che la maggior parte dei maestri preferisce seguire la via più comoda, sebbene sia la meno redditizia.

Occorre dunque imporre alla coscienza di tutti, un ideale che rappresenti una realtà da tutti vissuta, da tutti sentita come elemento essenziale del proprio spirito. Il fine ideale dell'educazione non può infatti divenire propulsore di sempre nuove e feconde iniziative pedagogiche, se non quando faccia parte della coscienza di un intero popolo, se non quando risponda alle sue condizioni storiche e alla civiltà conseguita.

Finchè solo i pensatori prospettano il valore di una determinata finalità educativa, e finchè questa non trovi che scarsa e sporadica applicazione, non si può sperare che una riforma pedagogica possa dare risultati veramente importanti.

Il fine può anche essere privo di valore intrinseco, può anche essere poco idoneo, ma se è sentito veramente come valido da un intero popolo, diviene una forza potente, atta a produrre risultati educativi sempre importanti. L'assunzione d'un fine ideale che domini tutto il fenomeno educativo si presenta dunque come un problema eminentemente pratico, che non consente teorizzazioni estranee alla realtà storica e concreta di ogni popolo.

3. — L'unico fine che presenti oggi per l'Italia il carattere di essere universalmente e veracemen-

te sentito e che, di conseguenza, possa riuscire a dare anche nel campo pedagogico risultati grandiosi, è quello nazionale. La Nazione infatti, intesa come associazione di spiriti, retta e governata da numerosi e profondi vincoli ideali, i quali trovano la loro giustificazione in altrettanti elementi reali (quali le tradizioni, la lingua, il costume, la storia, la letteratura e l'arte), costituisce una realtà viva e possente che può trovare facilmente consenzienti tutti gli animi. Con il concetto chiaro di Nazione sorge anche la consapevolezza che essa rappresenta un valore nel mondo, che deve essere conservato e aumentato a ogni costo. Se dunque si vuole rinnovare realmente la pratica educativa, la scuola deve farsi *interprete consapevole* delle finalità ideali della Nazione, fornendo agli alunni l'occasione per realizzarle nel modo più ampio e completo.

Solo in tal modo la scuola italiana non troverà inciampi nella sua opera educativa, poichè non si porrà in un piano fuori della realtà, ma in collaborazione con lo Stato, e riuscirà a dare agli alunni la coscienza dei loro doveri, che sono ben gravi se vengono commisurati al passato glorioso del nostro popolo.

Certo il fine nazionale non può raggiungere quell'universalità che dovrebbe avere l'ideale educativo, e si può ad esso imputare di essere troppo angusto e particolare; ma quando il concetto di Nazione si è venuto formando, come in Italia, lottando per secoli contro la tirannide e con lo strazio di vedere conculcati i principii più elementari di giustizia, la coscienza nazionale che ne risulta è illuminata e sorretta dagli ideali della giustizia e della libertà, i quali valgono a

mantenere in un giusto equilibrio tutte le manifestazioni sociali e ad impedire ogni azione violenta di sopruso.

In tal caso l'ideale nazionale può essere assunto come fine educativo senza tema di cadere in angustie dannose, perchè la Nazione viene pensata capace di attuare i valori eterni dell'intera umanità, e la sua realtà storica viene così, come valore ideale, a superare i limiti del territorio nazionale, ed essa può imporre la sua civiltà alle altre genti, poichè si propone di renderle partecipi della sua stessa potenza spirituale.

A tale fine si deve oggi indirizzare la scuola italiana, ma i risultati tarderanno purtroppo ad essere quelli sperati, e non solo perchè non si rinnova da un giorno all'altro la coscienza degli insegnanti, ma anche e specialmente perchè fra scuola e famiglia tardano a formarsi quei rapporti di verace collaborazione, che soli possono permettere di perseguire e attuare nella misura più ampia il fine educativo.

4. — Un'altra questione che, nonostante l'ampia trattazione fattane nel passato, è tuttora aperta, è quella riguardante il metodo. Oggi non si fa più questione del valore dei diversi metodi, e dell'opportunità di assumerne uno piuttosto di un altro, ma si discute sulla necessità di una metodica, e si giunge persino a negare l'utilità di conoscere l'esperienze didattiche compiute nel passato, con lo specioso argomento che l'educazione è arte, e come tale, creazione, spontaneità, immediatezza, che non soffrono limiti e impacci di sorta, e tanto meno quelli di una didattica sta-

bilita una volta per sempre. Come se le arti non avessero bisogno della tecnica, la quale anzi più è profondamente posseduta, meglio permette all'artista di esprimere e realizzare i fantasmi del suo spirito. L'ispirazione si smorza se l'artista deve ogni momento ricercare faticosamente il mezzo d'espressione e fare molteplici prove prima di trovare quanto risponda alla necessità del momento.

Lo studio della tecnica è una necessità, poichè ha lo scopo di rendere facile, spontaneo, sicuro, quanto invece richiederebbe fatica e allontanerebbe lo spirito dal suo obietto.

Senza tecnica si hanno le mostruosità delle pitture sintetiche, le aberrazioni delle parole in libertà, ed un'educazione che, per voler essere spontanea, finisce con il diventare confusa, incerta e dannosa.

La negazione del valore della didattica trae origine però da un'osservazione esatta; che i metodi cioè per se stessi non hanno valore e che non debbono mai assumersi come fine dell'educazione, dal momento che la loro funzione è quella di essere soltanto dei mezzi, utili e opportuni, soltanto se si piegano alle esigenze dell'insegnamento e alle speciali condizioni dell'educando.

La subordinazione completa dei metodi all'ideale educativo e all'intuizione del maestro è un principio inoppugnabile, ma non si deve arrivare al paradosso, che si possa raggiungere il fine voluto senza fare uso di alcun metodo, affidandosi esclusivamente al caso.

Si corre il rischio di commettere infinite volte gli stessi errori, rinnovando le esperienze che già da tempo si sono dimostrate fallaci, e ciò che è peggio a

danno degli educandi, che ci sono affidati, e che hanno diritto alla massima reverenza, e a ricevere, se non la migliore, almeno quell'educazione, che si è dimostrata storicamente la più opportuna e vantaggiosa.

E' certo che ogni atto educativo deve essere comunione spirituale, creazione, intuizione, e costituire un momento artistico, ma è anche vero che l'educatore, per raggiungere il fine ideale liberamente assunto, deve giovarsi di tutti quei mezzi didattici e di tutte quelle conoscenze psicologiche, che l'esperienza ha dimostrato essere opportune e proficue.

Oggi la pratica pedagogica risente di una crisi che è specialmente di pensiero. Da una parte il determinismo scientifico e lo psicologismo, dall'altra l'idealismo che vuole identificare la pedagogia con la filosofia pura. Il problema pedagogico è certo essenzialmente filosofico, ma è anche problema pratico, che esige una soluzione immediata, sia pure provvisoria, che si attui giorno per giorno e che si basi sulla conoscenza reale dell'educando e sull'esperienza didattica organizzata e valutata dalla critica più accurata.

Soltanto dunque la riflessione senza preconcetti di quanto è stato già fatto, e la meditazione dello sviluppo storico dell'educazione possono portare ad individuare gli elementi teorici e i processi pratici che debbono essere adottati per perseguire efficacemente un fine ideale, e per raggiungere nell'educazione quell'autonomia e quella coerenza, che costituirono sempre l'aspirazione di quanti amarono la scuola, e videro nell'azione educativa la funzione più importante e più vitale della società umana.

NOTA BIBLIOGRAFICA

Opere d'orientamento per gli studi pedagogici e filosofici:

Buisson F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Parigi, 1911. — Celesia E., *Storia della pedagogia italiana*. Milano, 1874. — Compayré G., *Storia della pedagogia*. Torino, 1909. — De Ruggiero G., *Storia della filosofia*. Bari, 1922. — De Wulf M., *Storia della filosofia medioevale*. Firenze, 1913. — Dubois S., *Le problème pédagogique*. Parigi, 1912. — Eucken, *La visione della vita nei grandi pensatori*. Torino 1913. — Fiorentino F., *Manuale di storia della filosofia*. Torino, 1922. — Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Bari, 1923. — Gompers Th., *Les penseurs de la Grèce*. Parigi, 1910. — Guex R., *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Losanna, 1913. — Höffding H., *Storia della filosofia moderna*. Torino, 1913. — Martinazzoli e Credaro. *Dizionario illustrato di pedagogia*. Milano, s. a. — Monroe P. e P. Codignola, *Breve corso di storia dell'educazione*, Firenze, 1922. — Monroe P., *Cyclopedia of Education*. New York, 1911. — Paroz E., *Histoire universelle de la Pédagogie*. Parigi, 1883. — Rein W., *Encyklopädische Handbuch der Pädagogik*. Langensalza, 1911. — Royce J., *Lo spirito della filosofia moderna*. Bari, 1910. — Russel B., *Les problèmes de la philosophie*. Parigi, 1923. — Saitta G., *Disegno storico della educazione*. Bologna, 1926. — Tarozzi G., *Cenni di storia della pedagogia*. Bologna, 1924. — Vidari G., *I dati della pedagogia*. Milano, 1921. — Vidari G., *La teoria dell'educazione*. Milano, 1918. — Weber A., *Histoire de la philosophie européenne*, Parigi, 1914. — Windelband W., *Storia della filosofia*. Palermo, s. a.

Per l'educazione greca e romana:

Allievo G., *Delle idee pedagogiche presso i Greci*. Torino, 1887. — Barbagallo C., *Lo Stato e l'educazione pub-*

blica nell'impero romano. Catania, 1911. — BARZELLOTTI G., *Delle dottrine filosofiche nei libri di Cicerone.* Firenze, 1867. — BOISSIER G., *La fin du paganisme.* Parigi, 1907. — CAVERNI R., *Dell'educazione secondo Aristotele.* Torino, 1884. — CREDARO L., *Lo scetticismo degli accademici.* Milano, 1893. — FICCARELLI E., *Il pensiero pedagogico di M. Aurelio,* Roma, 1903. — FOUILLÉE A., *La philosophie de Socrate.* Parigi, 1873. — FOUILLÉE A., *La philosophie de Platon.* Parigi, 1889. — GENTILE G., *Studi sullo stoicismo romano.* Trani, 1904. — GERINI G. B., *Le dottrine pedagogiche di Cicerone, Seneca, Quintiliano, ecc.* Bari, 1914. — GUARNIERI, *Il metodo socratico.* Roma, s. a. — GULL E KAUER, *La vita dei Greci e dei Romani.* Torino, s. a. — LABRIOLA A., *La dottrina di Socrate.* Bari, 1909. — MARCHESI C., *Seneca.* Messina, 1920. — MARTIN A., *Les penseurs de la Grèce.* Parigi, 1879. — MICHELI G., *L'educazione negli scrittori latini.* Lanciano, 1922. — PIAT C., *Platon.* Parigi, 1906. — PIAT C., *Aristote.* Parigi, 1903. — RENAN C., *Marc Aurèle et la fin du monde antique.* Parigi, 1882. — ROSMINI SERBATI A., *Aristotele esposto ed esaminato.* Torino, 1858. — ROUSSELOT P., *Études pour servir à l'histoire de l'éducation greco-latin.* Revue pedagogique, 1895. — SALOMONE M., *Seneca e i suoi pensieri di filosofia e di pedagogia.* Torino, 1914. — SIEBECK H., *Aristotele.* Palermo, s. a. — SPAVENTA B., *Da Socrate a Hegel.* Bari, 1905. — WINDELBAND W., *Platone.* Palermo, s. a. — ZUCCANTE G., *Socrate.* Torino, 1909.

PER L'EDUCAZIONE CRISTIANA E MEDIOEVALE:

BUONAIUTI E., *S. Agostino.* Roma, s. a. — BUONAIUTI E., *S. Girolamo.* Roma, s. a. — BUONAIUTI E., *Clemente Alessandrino e la cultura classica.* Riv. stor. di scienze teologiche, 1905. — BUONAIUTI E., *Saggi sul cristianesimo primitivo.* Città di Castello, 1923. — CENATI F., *Dei principii pedagogici sociali secondo S. Tommaso.* Torino, s. a. — CHRÉSTIEN, *Études sur Augustin.* Montpellier, 1870. — DAL MONTE F., *Filosofia e mistica in Bonaventura da Bagnorea.* Roma, 1924. — DE MARGERIE A., *Essai sur la philosophie de S. Bonaventure.* Parigi, 1855. — DE RUGGIERO G., *Storia della*

filosofia medioevale. Firenze, 1913. — FILLIATRE CH., *La philosophie de S. Anselme*. Parigi, 1923. — FERRARI F. A., *S. Paolo e la sua dottrina di vita e di amore*. Milano, 1922. — FERRARI V. P., *Clemente Alessandrino*. Ascoli Piceno, 1910. — FRACASSINI N., *Il misticismo greco e il cristianesimo*. Città di Castello, 1923. — GENTILE G., *I problemi della Scolastica*. Bari, 1921. — GIESEBRECHT G., *L'istruzione in Italia durante i primi secoli del Medio Evo*. Firenze, 1895. — GRANDGEORGE S., *S. Augustin et le néoplatonisme*. Parigi, 1896. — HARNACK A., *La missione e la propagazione del Cristianesimo nei primi tre secoli*. Torino, 1906. — HARNACK A., *Storia del dogma*. Piacenza, 1911. — HAURÉAU B., *Histoire de la philosophie scolastique*. Parigi, 1880. — HAVET E., *Le christianisme et ses origines*. Parigi, 1884. — HODGSON, *Primitive christian Education*. Londra, 1906. — JOURDAIN CH., *La philosophie de S. Thomas d'A*. Parigi, 1858. — LABERTHONNIÈRE, *Il realismo cristiano e l'idealismo greco*. Firenze, 1922. — MAITRE L., *Les écoles episcopales et monastiques de l'Occident depuis Charlemagne ecc*. Parigi, 1886. — MANACORDA G., *Storia della scuola in Italia*. Palermo, s. a. — MARTIN J., *St. Augustin*. Parigi, 1901. — NOURISSON F., *La philosophie de St. Augustin*. Parigi, 1865. — OMODEO A., *Il valore umano della storia cristiana*. Gior. Crit. della Fil. It., 1923. — OMODEO A., *Gesù e le origini del Cristianesimo*. Torino, 1923. — OZANAM A., *Le scuole e l'istruzione pubblica in Italia nel medio evo*. Firenze, 1898. — PICAVET F., *Esquisse d'une histoire générale et comparée des philosophies médiévales*. Parigi, 1905. — ROYCE J., *Il mondo e l'individuo*. Part. I, vol. I, Bari, 1913. — ROYCE J., *Il problema del cristianesimo*. Firenze, 1924. — ROUSSELOT, *Études sur la philosophie du moyen âge*. Parigi, 1842. — SERTILLAUGES, *Saint Thomas d'Aquin*. Parigi, 1912. — TAGLIALATELA E., *L'educazione nella Chiesa Cristiana nei primi secoli*. Roma, 1919. — TAYLOR H. O., *The Mediaeval Mind*. New York, s. a. — THEINER A., *Histoire des institutions d'éducation ecclesiastique*. Parigi, 1842. — TURMEL J., *Saint Jerôme*. Parigi, 1906. — VIDARI G., *I dati della pedagogia*. Cap. 4, parte I, Milano, 1921. — VIGNA L., *S. Anselmo filosofo*. Milano, s. a.

PER L'EDUCAZIONE DEL RINASCIMENTO, DELLA RIFORMA E DELLA CONTRORIFORMA:

ARDIGÒ R., *Pietro Pomponazzi*. Op. Fil. Vol. I, Padova, 1908. — BENETTI-BRUNELLI V., *L. B. Alberti e il rinnovamento pedagogico nel Quattrocento*. Firenze, 1925. — BENOIST E., *Victor de Feltre, ou de l'education en Italie à l'epoque de la Renaissance*. Parigi, 1885. — BLANC CH., *Histoire de la Renaissance en Italie*. Parigi, 1889. — BOSSERT A., *Calvin*. Parigi, 1906. — BURKHARDT G., *La civiltà del Rinascimento in Italia*. Firenze, 1921. — CARDONA R., *Il concetto educativo nelle opere di T. Campanella*. Napoli, 1909. — DADELSEN H., *Die Pädagogik Melanchthons*. Stade, 1878. — FIORENTINO F., *Il Risorgimento filosofico nel* 400. Napoli, 1885. — FRANZONI A., *L'opera pedagogica di Maffeo Vegio*. Lodi, 1907. — GENTILE G., *Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento*. Firenze, 1925. — GENTILE G., *Studi sul Rinascimento*. Firenze, 1923. — GENTILE G., *Bernardino Telesio*. Bari, 1910. — GERINI G. B., *Gli scrittori pedagogisti italiani del secolo XV*. Torino, 1898. — GERINI G. B., *Gli scrittori pedagogisti italiani del secolo XVI*. Torino, 1895. — GERINI G. B., *Le dottrine pedagogiche di T. Campanella*. Torino, 1869. — GUIZOT G., *Des idées de Rabelais, de Montaigne e de Tasse au fait d'éducation*. Parigi, 1852. — HERMANN, *La pédagogie des Jésuites au XVI siécle*. Lovanio, 1894. — JACHINO G., *Del pedagogista Paolo Vergerio*. Firenze, 1894. — JANNSEN J., *L'Allemagne et la Réforme*. Parigi, 1885. — JEBB, *Humanism in Education*. Londra, 1899. — KASER, *Riforma e controriforma*. Firenze, 1924. — MERK, *Die Pädagogik der Jesuiten*. Heidelberg, 1898. — PIAZZI A., *Vives pedagogista del Rinascimento*. « Riv. di Fil. », 1891. — POLESE F., *Erasmo maestro*. Livorno, 1885. — RIVARI E., *La sapienza psicologica e pedagogica di G. L. Vives*. Bologna, 1922. — SAITTA G., *Studi sulla storia del pensiero pedagogico italiano*. « Levana », 1923. — SAITTA G., *La scolastica del sec. XVI e la politica dei gesuiti*. Torino, 1911. — SAITTA G., *La filosofia di Marsilio Ficino*. Messina, 1923. — SCHAEFFER A., *De l'influence de Luther sur l'éducation du*

peuple. Parigi, 1855. — SOUQUET P., *Les évrivains pédagogiques au XVI siècle*. Parigi, s. a. — STAPFER S., *Rabelais*. Parigi, 1906. — STAPFER S., *Montaigne*. Parigi, 1905. — STOPPOLONI A., *F. Rabelais e il suo pensiero educativo*. Roma, 1907. — VECCHIA P., *Vittorino da Feltre*. Roma, 1905. — VILLARI P., *Nicolò Macchiavelli e i suoi tempi*. Milano, 1896. — WAGNER E., *Luther als Pädagog*. Langelsalza, 1906. — WOODWARD H., *Vittorino da Feltre*. Firenze, 1923. — WOODWARD W., *La Pedagogia del Rinascimento*. Firenze, 1923.

PER L'EDUCAZIONE MODERNA E CONTEMPORANEA:

ADAMS I., *The evolution of educational theory*. London, 1912. — ADAMSON J., *Pioners of modern Education*. Cambridge, 1905. — ALLIEVO G., *Del positivismo in sè e nell'ordine pedagogico*. Torino, 1884. — ANDLER CH., *La philosophie allemande au XIX siècle*. Parigi, 1912. — BONGHI R., *Discorsi e saggi sulla pubblica istruzione*. Firenze, 1876. — BOUTROUX E., *La philosophie en France depuis* 1867. Heidelberg, 1909. — CALÒ G., *L'educazione degli educatori*. Napoli, s. a. — CANTONI C., *Scritti varii*. Pavia, 1908. — CARAMELLA S., *Studi sul positivismo pedagogico*. Firenze, 1922. — CESCA G., *Religiosità e pedagogia moderna*. Messina, 1909. — CODIGNOLA E., *La pedagogia rivoluzionaria*. Firenze, 1924. — D'ALFONSO N. R., *Il problema dell'educazione religiosa*. Torino, 1887. — DAMIRON PH., *Essai sur l'histoire de la philosophie au XVII siècle*. Parigi, 1846. — DAMIRON PH., *Mémoires pour servir a l'histoire de la philosophie au XVIII siècle*. Parigi, 1864. — DERADA C. M., *Gli uomini e le riforme pedagogiche della Rivoluzione francese*. Palermo, s. a. — DE RUGGIERO G., *La filosofia contemporanea*. Bari, 1920. — DE RUGGIERO G., *Critica del concetto di cultura*. Catania, 1914. — DUCROS, *Les Encyclopédistes*. Parigi, 1900. — FERRARI G. M., *Locke e il sensismo moderno*. Palermo, s. a. — FERRARI G. M., *Disciplina scolastica educativa*. Bologna, 1914. — FORNELLI N., *L'insegnamento pubblico ai tempi nostri*. Roma, 1911. — GENTILE G., *La riforma dell'educazione*. Bari, 1923. — GENTILE G., *Studi vichiani*. Messina, 1925. — GENTILE G., *Le origini*

della filosofia contemporanea in Italia. Messina, 1921. — GENTILE G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica.* Bari, 1923. — GERINI G. B., *Gli scrittori pedagogisti italiani del sec. XIX.* Torino, 1910. — GIOBERTI V., *L'educazione nazionale.* Firenze, 1923. — HÖFFDIND H., *Philosophes contemporaines.* Parigi, 1907. — HORNE H., *The philosophy of education.* New York, 1915. — JAMES W., *Gli ideali della vita.* Torino, 1906. — KEY E., *Il secolo dei fanciulli.* Torino, 1906. — LANGE A., *Geschichte des materialismus.* Lipsia, 1908. — LOMBARDO RADICE G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale.* Palermo, s. a. — MARCHESINI G., *La dottrina positiva delle idealità.* Roma, s. a. — MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Annali. Dal 1925 in poi. — OTTONE G., *Cuoco e il risveglio della coscienza nazionale.* Vigevano, 1903. — PARODI D., *La philosophie contemporaine en France.* Parigi, 1919. — PIAZZI A., *L'educazione filantropica nella dottrina e nell'opera di G. B. Basedow.* Milano, 1920. — PICAVET F., *Les ideologues.* Parigi, 1891. — PIETROSI E., *L'ideale morale ed educativo.* Riv. Pedag. XVI, 9. — RADINI-TEDESCHI, *Il problema scolastico odierno.* Roma, 1913. — RAVAISSON F., *La philosophie en France au XIX siècle.* Parigi, 1904. — RESTA R., *I problemi fondamentali della pedagogia.* Roma, 1911. — ROERICH, *Philosophie de l'éducation.* Parigi, 1910. — ROYCE J., *Filosofia della fedeltà.* Bari, 1911. — ROYCE J., *Lo spirito della filosofia moderna.* Bari, 1914. — SPAVENTA B., *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea.* Bari, 1910. — STOPPOLONI A., *I pedagogisti della Rivoluzione.* Roma, s. a. — TOMMASEO N., *La educazione morale, religiosa, civile, letteraria dell'italiano.* Firenze, 1910. — VALENTE P., *La scuola popolare nella rivoluzione francese.* Torino, 1910. — VARISCO B., *La scuola per la vita.* Milano, 1922. — VIDARI G., *L'educazione nazionale.* Torino, 1924. — VISCONTI L., *La pedagogia del Romanticismo tedesco.* Roma, 1915. — ZUCCANTE G., *Stuart Mill e l'Utilitarismo.* Firenze, 1922. — ZUCCANTE G., *Fra il pensiero antico e moderno.* Milano, s. a.

INDICE DEI NOMI

(Parte I[a])

Accademia, pag. 20.
Accursio, pag. 57.
Agostino, pag. 42, 43, 44.
Alberti, pag. 72.
Alberto Magno, pag. 54.
Alighieri, pag. 58, 59, 60.
Anselmo, pag. 54.
Aristotele, pag. 16, 24, 25.
Arnauld, pag. 85.
Bacone, pag. 105.
Barnabiti, pag. 81.
Basedow, pag. 94.
Basilio, pag. 42.
Benedettini, pag. 46, 47.
Bonaventura, pag. 54.
Borromeo, pag. 85.
Bruno, pag. 88.
Calasanzio, pag. 85, 90, 94.
Calvino, pag. 80.
Campanella, pag. 88.
Carlo Magno, pag. 53, 54.
Catone, pag. 31.
Cavalleria, pag. 48, 50.
Cicerone, pag. 33.
Comaschi, pag. 81.
Compagnia di Gesù, pag. 81.
Comte, pag. 106.
Comune, pag. 51, 52, 66.
Condorcet, pag. 98.
Controriforma, pag. 80, 84, 85, 88.
Copernico, pag. 88.
Cristianesimo, pag. 38, 39, 41, 43, 71.
Cristo, pag. 38, 41, 91.
Cusano, pag. 88.

Duns Scoto, pag. 54.
Enciclopedisti, pag. 96.
Epitteto, pag. 36.
Erasmo di Rotterdam, pag. 75.
Fato, pag. 14.
Feudalesimo, pag. 48, 49, 50.
Franke, pag. 93.
Gesuiti, pag. 81, 84, 105.
Giansenisti, pag. 84.
Girolamo, pag. 42.
Gonzaga G. Francesco, pag. 68.
Illuminismo, pag. 95.
Irnerio, pag. 57.
La Salle, pag. 85, 90, 94.
Liceo, pag. 20.
Licurgo, pag. 16, 19.
Lutero, pag. 78, 79, 80.
Marc'Aurelio, pag. 36.
Melantone, pag. 79, 80.
Mirabeau, pag. 98.
Monachesimo, pag. 46.
Montaigne, pag. 72, 74.
Nicole, pag. 85.
Occane, pag. 54.
Olimpo, pag. 13, 14.
Orsoline, pag. 81.
Pascal, pag. 85.
Pericle, pag. 15.
Pietismo, pag. 93.
Platone, pag. 16, 22, 23, 55.
Plinio, pag. 36.
Quintiliano, pag. 34, 35, 36.
Rabelais, pag. 72, 73, 74.
Riforma, pag. 77, 80, 81, 85, 88.
Rinascimento, pag. 52, 58, 65, 67, 68, 70, 72, 73, 77, 85, 87, 95.
Rousseau, pag. 94, 99, 107.
Scolastica, pag. 53, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 68, 70.
Seneca, pag. 33, 34.
Signoria, pag. 66.

Socrate, pag. 21.
Solone, pag. 18, 19.
Spencer, pag. 106.
Stoa, pag. 20.
Sturm, pag. 80.
Telesio, pag. 88.
Tommaso d'Aquino, pag. 54, 58, 64, 65.
Trotzendorf, pag. 80.
Umanesimo, pag. 70, 85, 87, 105.
Vegio, pag. 71.
Vergerio, pag. 71.
Virgilio, pag. 58.
Vittorino, pag. 68, 69, 70.
Vives, pag. 75.
Zwingli, pag. 80.

INDICE SOMMARIO

I Parte

Sviluppo storico dell'ideale educativo

I. Cap. — Valore sociale del problema educativo. — § 1. L'educazione come fattore di civiltà. — § 2. La funzione dell'ideale educativo. — § 3. La pratica educativa e il pensiero riflesso nella storia dell'umanità. — § 4. Intendimenti e partizione della presente opera pag. 5

II. Cap. — L'educazione greca e l'ideale della perfezione. — § 1. La mitologia e l'eudemonismo pedagogico. — § 2. Il Fato e la formazione dell'ideale della perfezione. § 3. L'educazione di Sparta. — § 4. L'educazione di Atene. — § 5. L'opera educativa di Socrate. — § 6. Platone e la sua concezione pedagogica. — § 7. La *Politica* di Aristotele . . . . . pag. 13

III. Cap. — L'educazione romana e l'ideale della potenza. — § 1. L'ideale romano della potenza e della giustizia. — § 2. La famiglia e lo Stato nella loro opera educativa. — § 3. L'influsso greco sull'educazione romana. — § 4. Il problema pedagogico nei pensatori romani . . . . . pag. 27

IV. Cap. — L'educazione cristiana e l'ideale della redenzione. — § 1. La vittoria dello spirito e l'ideale della redenzione. — § 2. L'educazione cristiana e la tradizione culturale latina. — § 3. S. Agostino e l'educazione come sviluppo autonomo dello spirito . . . . . pag. 37

V. Cap. — Il Medioevo e i suoi ideali educativi. — § 1. Caratteri generali dell'educazione nel Medioevo. — § 2. Il monachesimo e la valutazione del lavoro manuale. — § 3. La Cavalleria e la devozione al dovere. — § 4. Gli istituti educativi del Comune . . . . . pag. 45

VI. Cap. — La scolastica e il principio d'autorità. — § 1. Caratteri della cultura scolastica. — § 2. L'opera educativa della Scolastica. — § 3 Il concetto di educazione nell'opera dell'Alighieri . . . . . pag. 53

VII. Cap. — I valori umani nell'educazione del Rinascimento. — § 1. La rinascita dei valori umani. — § 2. La concezione educativa del Rinascimento nell'opera di Vittorino da Feltre. — § 3. I pedagogisti italiani del Rinascimento. — § 4. Il naturalismo del Montaigne e del Rabelais . . . . . pag. 63

VIII. Cap. — Direttive della pratica educativa durante la Riforma e la Controriforma. — § 1. Indirizzo e pratica educativa della Riforma. — § 2. L'opera pedagogica della Compagnia di Gesù. — § 3. Altre forme di attività educativa cattolica . . . . . pag. 77

IX. Cap. — L'educazione filantropica e l'ideale della solidarietà umana. — § 1. Caratteristiche della riflessione pedagogica nell'età moderna. — § 2. L'educazione filantropica e il sorgere dell'ideale di solidarietà. — § 3. Il Pietismo e l'istituto di Dessau pag. 87

X. Cap. — Il problema educativo durante la Rivoluzione francese. — § 1. Caratteri dell'Illuminismo francese. — § 2. Lo sviluppo rigoglioso del problema pedagogico alla fine del Settecento. — § 3. Conseguenze didattiche della riconosciuta spontaneità dell'educando . . . . . pag. 95

XI. Cap. — L'educazione come problema scientifico. — § 1. L'indirizzo scientifico nel campo educativo — § 2. Danni dello scientifismo pedagogico. — § 3. Reazione spiritualista . . . . . pag. 103

XII. Cap. — Problemi pedagogici contemporanei. — § 1. Il fine ideale dell'educazione desunto dalla sua teoria. § 2. La pratica pedagogica italiana e le sue esigenze ideali. — § 3. Il fine nazionale. — § 4. Il problema del metodo . . . . . pag. 113

NOTA BIBLIOGRAFICA . . . . . pag. 123

INDICE DEI NOMI . . . . . pag. 129

CLASSICI TRADOTTI

Nuova collezione economica di traduzioni letterali dei classici Latini e Greci che si studiano e si traducono nelle scuole medie d'ogni grado.

ELEGANTI VOLUMETTI DA 32 - 64 - 96 - 128 PAGINE
FORMATO TASCABILE - EDIZIONI ACCURATISSIME E CORRETTISSIME.

TRADUZIONI IMPECCABILI

Prezzi da L. 1,50 a L. 3,50 ogni volume.

Pubblicati:

Canto I-II ILIADE in prosa letterale, traduzione di M. Cesarotti . . . . . L. 2,—
Canto III-IV ILIADE in prosa letterale, traduzione di M. Cesarotti . . . . L. 2,—
Canto V-VI ILIADE in prosa letterale, traduzione di M. Cesarotti . . . . . L. 2,—
Canto XXIII-XXIV ILIADE in prosa letterale, traduzione di M. Cesarotti . . L. 2,—
PLINIO (lettere scelte) traduzione del Professor S. Nulli . . . . . L. 2,—
Canto VI e VII ODISSEA, traduzione letterale del Prof. O. Antoniazzi . . L. 1,50
Canto XI e XII ODISSEA, traduzione letterale del Professor O. Antoniazzi . . L. 1,50
Canto I-II ENEIDE . . . . . L. 3,—
Canto III-IV ENEIDE . . . . . L. 3,—
Canto V-VII ENEIDE . . . . . L. 3,—
G. Cesare. LA GUERRA GALLICA, traduzione del Prof. M. Basso (libro I) . L. 2,—
G. Cesare. LA GUERRA GALLICA, traduzione del Prof. M. Basso (libro II-III) L. 2,—
G. Cesare. LA GUERRA GALLICA, traduzione del Prof. M. Basso (libro IV) . L. 2,—
Fedro. LE FAVOLE, traduzione del Professor V. Bauci . . . . . L. 3,—

In preparazione i seguenti autori: CICERONE, LIVIO, TACITO, CORNELIO, ecc.

PENSATORI D'OGGI

ERMINIO TROILO
ARDIGÒ

CESARE RANZOLI
BOUTROUX

FRANCESCO FLORA
CROCE

SILVIO TISSI
NIETZSCHE

SILVIO TISSI
JAMES

E. BUONAIUTI
BLONDEL

E. CASTELLI
LABERTHONNIÈRE

F. D'AMATO
GENTILE

SANTINO CARAMELLA
BERGSON

P. GORETTI
SOREL

PUBBLICATI:

S. TISSI — **JAMES**
S. CARAMELLA — **BERGSON**
E. TROILO — **ARDIGÒ**
F. FLORA — **CROCE**
F. D'AMATO — **GENTILE**
S. TISSI — **NIETZSCHE**
F. DAMATO — **GENTILE**
F. FLORA — **CROCE**
P. GORETTI — **SOREL**
C. RANZOLI — **BOUTROUX**
E. BUONAIUTI — **BLONDEL**
E. CASTELLI — **LABERTHONNIÈRE**

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

PENSATORI CELEBRI

Volumi pubblicati a tutto il Settembre 1927:

N. 1 NIETZSCHE - LA FILOSOFIA NELL'EPOCA TRAGICA DEI GRECI - Prima traduz. italiana di Emma Sole . . . . . L. **5.**—

» 2 SCHOPENHAUER - FRAMMENTI DI STORIA DELLA FILOSOFIA — (Profili e Giudizi - Stroncature e apologie). - Prima traduz. italiana di G. Seregni . . . . . L. **5.**—

» 3 LIEBNIZ - MONADOLOGIA — Traduz. italiana di G. Seregni . . . . . L. **5.**—

» 4 SIMMEL - L'AMORE — Prima traduzione italiana di Emma Sole . . . . . L. **6.50**

» 5 BERGSON - L'EVOLUZIONE CREATRICE con note di S. Caramella . . . . . L. **6**—

» 6 SCHOPENHAUER - LA VOLONTA' NELLA NATURA — Prima traduzione italiana di E. Seregni . . . . . L. **8.**—

» 7-8 CARTESIO - MEDITAZIONI METAFISICHE — Traduzione e introduzione di B. Riboni L. **8.**—

» 9-10 CUSANO - DELLA DOTTA IGNORANZA — Traduzione e introduzione di P. Rotta L.

» 11 HEGEL - IL MONDO GRECO ROMANO con introd. di Emilio Morselli . . . . . L. **10.**—

» 12 HARTMANN - LA RELIGIONE DELL'AVVENIRE — Trad. di A. Treves . . . L. **9.**—

» 13 LE ROY - COME SI PONE IL PROBLEMA DI DIO — Trad. U. Segre . . . . L. **8.**—

» 14 DU BOIS REGNARAT - ENIGMI . L. **5.**—

» 15 SCHOPENHAUER - PROBLEMI DI METAFISICA — Trad. di A. Treves . . L. **5.**—

» 16 SCHOPENHAUER - FILOSOFIA E SCIENZA DELLA NATURA . . . . . **8.**—

» 17 LOCKE - PENSIERI SULL'EDUCAZIONE — Trad. di C. Barbagallo con prefazione del Prof. V. Bisi . . . . . L. **6.**—

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

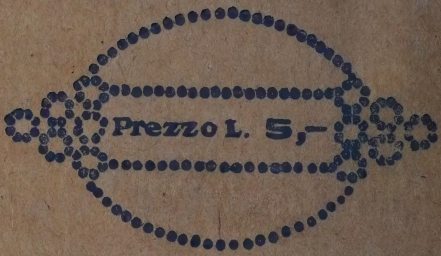
SI SPEDISCONO CATALOGHI GRATIS

IN PREPARAZIONE

F. A. LANGE

STORIA DEL MATERIALISMO

A facilitare la conoscenza di questa celebre opera — giustamente giudicata fondamentale per la storia del Pensiero materialistico dalla remota antichità ai tempi nostri — ne inizieremo presto la traduzione e la pubblicazione, dandone via via le singole parti in altrettanti volumetti di formato tascabile al prezzo di Lire CINQUE

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 111033434